

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje  
Un análisis desde la etnografía de la educación

---

# Educación y género

La incorporación de la desigualdad en  
múltiples contextos de socialización

---

Luis Puche Cabezas y Laura Alamillo-Martínez (Eds.)



# **Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización**

*Luis Puche Cabezas  
Laura Alamillo-Martínez  
(Eds.)*

# Créditos

**Primera edición:** Febrero de 2014

**Título:** Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización

**Editores:** Luis Puche Cabezas y Laura Alamillo-Martínez

**Autores:** Aida Sánchez de Serdio Martín, Judit Vidiella Pagès, Irantzu Fernández Rodríguez, Luciana Borre Nunes, Raimundo Martins, Enrique Javier Díez Gutiérrez, Ana Salas Rodríguez, José Miguel Correa Gorospe, Estibaliz Aberasturi Apraiz, Jorge Fuentes Miguel, Víctor Pérez Samaniego, Sofía Pereira García, José Devís Devis y Ariadna Ayala Rubio

**Maquetación:** Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

**Imagen de portada:** Rosa Alvarado

**Editado por:** Traficantes de Sueños

**ISBN:** 978-84-96453-89-8



Licencia Creative Commons



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

# Índice

La incorporación de la desigualdad de género en múltiples contextos de socialización. *Laura Alamillo Martínez, Luis Puche Cabezas* <5>

Visiones de éxito: las negociaciones de género en la escolarización y los proyectos de futuro de las estudiantes de India y Pakistán en Barcelona. *Aida Sánchez de Serdio Martín, Judit Vidiella Pagès* <11>

Etnografiando el amor en la adolescencia: un estudio en tres centros escolares de Bilbao. *Irantzu Fernández Rodríguez* <19>

Narrativas y normativas heterosexuales en la escuela. *Luciana Borre Nunes, Raimundo Martins* <27>

Socialización de género a través de los videojuegos: consolidación de un modelo social desigualitario. *Enrique Javier Díez Gutiérrez, Ana Salas Rodríguez* <35>

Repensar el género en la construcción de la identidad del docente de Educación Infantil. *José Miguel Correa Gorospe, Estibaliz Aberasturi Apraiz* <43>

Comprender la diferencia trans: una experiencia pedagógica mediante la ficción narrativa. *Jorge Fuentes Miguel, Víctor Pérez Samaniego, Sofía Pereira García, José Devís Devis* <49>

La resocialización de la mujer gitana en los cursos de alfabetización de la Renta Mínima de Inserción. *Ariadna Ayala Rubio* <57>



# La incorporación de la desigualdad de género en múltiples contextos de socialización

*Laura Alamillo Martínez, Universidad Complutense de Madrid, laura.alamillo.ucm@gmail.com*

*Luis Puche Cabezas, Universidad Autónoma de Madrid, luis.puche@uam.es*

El género, en tanto que estructura de poder y desigualdad, afecta de forma decisiva a los cuerpos, las subjetividades y las relaciones sociales. El concepto de sistema sexo/género acuñado por la antropóloga Gayle Rubin (1986) desvela los modos en los que, en cada contexto cultural, la materia biológica del sexo “es convertida por las relaciones sociales de desigualdad en un sistema de prohibiciones, obligaciones y derechos diferenciales” (Maquieira, 2005: 162). En nuestra sociedad, el sistema sexo/género imperante construye normas, representaciones y prácticas sociales atravesadas por un fuerte binarismo sexual (hombre/mujer) que no admite posiciones intermedias, y por el (hetero)sexismo, sistema ideológico que impone la supremacía de los hombres sobre las mujeres y de la heterosexualidad sobre cualquier otra opción sexual y afectiva. Se trata, además, de un sistema que se apoya en la naturalización de la desigualdad entre hombres y mujeres, generando la ilusión colectiva de que las diferencias anatómicas y fisiológicas están en el origen de las diferencias sociales. Sus mandatos se aprenden e incorporan en múltiples contextos, de manera discursiva y a través de la observación y la participación de los sujetos en las interacciones sociales cotidianas. Por supuesto, el género se produce y se reproduce en relación con otras jerarquías sociales (de clase, fenotipo, adscripción étnica, edad, sexualidad, diversidad funcional, etc.), pero en este volumen lo tomamos como eje de análisis principal porque queremos dar la máxima visibilidad a los mecanismos a través de los cuales se fomentan opresiones en torno a él.

En las páginas que siguen se prestará atención a los procesos de construcción del género y la consecuente incorporación de la desigualdad que son vividos tanto en el interior de las escuelas como en sus fronteras y en su intersección con otros lugares de producción de la subjetividad y de la trama social, entendiendo lo educativo en un sentido amplio. Pese a las iniciativas institucionales y normativas por la igualdad de género llevadas a cabo en las últimas décadas (al menos en el

contexto español) y la actual omnipresencia de los discursos psicopedagógicos sobre la “atención a la diversidad”, las escuelas son lugares en los que se siguen produciendo y naturalizando todo el tiempo relaciones de desigualdad de sexo/género sin que existan discursos ni prácticas educativas fuertes para contrarrestar los valores heterosexistas que las sustentan (Ponferrada y Carrasco, 2008), más bien al contrario, estos valores se reproducen explícita y tácitamente a través de los currículos y de la organización sexuada de actividades y espacios (Puche, Moreno y Pichardo, 2013). Pero las representaciones sociales sobre la masculinidad y la feminidad normativas no solo son aprehendidas en el contexto escolar sino que circulan constantemente entre distintas instituciones sociales como son la familia, el grupo de pares, los medios de comunicación, la(s) iglesia(s) o el mercado, todas ellas presentes en los textos que conforman este volumen, y otras que no aparecen en ellos como el Derecho o el sistema biomédico. Representaciones de género que son aprendidas, reapropiadas e interiorizadas en la práctica cotidiana y que son también transformadas y contestadas.

Los siete textos recopilados en este volumen son diversos en sus enfoques metodológicos (etnografía audiovisual, análisis de historias de vida, investigación con cuestionarios, investigación aplicada a la transformación pedagógica) y en sus campos disciplinares y referentes teóricos (desde la antropología del género y de la educación hasta la teoría queer y la didáctica) pero están unidos por su comprensión del género como un constructo clave que es producido y transmitido en las múltiples socializaciones que vivimos desde la infancia y que está sujeto a continuidades pero también a contingencias, contradicciones y transformaciones deliberadas. Los primeros cuatro textos abordan el aprendizaje y la práctica del género por parte de jóvenes en edad escolar. Lejos de concebir el aprendizaje del género como un proceso controlable por la escuela, lo que se pone de manifiesto en estos textos es que la socialización en los roles de género escapa a lo formal: acontece en multitud de contextos e influida por distintos agentes sociales y medios de comunicación. En estos textos se describen los contextos escolares, los medios de comunicación y la industria del entretenimiento como lugares profundamente conservadores: raramente se encuentran en ellos representaciones alternativas del género o imágenes positivas de la diversidad sexo-afectiva, más bien al contrario, se perfilan como esferas sociales que contribuyen fuertemente a (re)producir el sistema sexo-género hegemónico. Los tres últimos textos, por su parte, recogen esfuerzos conscientes por fomentar el cambio social a través del trabajo socioeducativo con población adulta. Se ofrecen en ellos ejemplos del papel de los trabajadores sociales, docentes y futuros docentes en la reproducción de los modelos tradicionales de género y, sobre todo, en su contestación.

En los primeros tres textos se presta atención a la socialización escolar en distintos contextos españoles y en Brasil. Las contribuciones de Fernández y de Sánchez de Serdio y Vidiella ponen el acento en la intersección del género con otras circunstancias sociales como la clase, la religiosidad, las adscripciones étnicas o el estatuto migratorio. Sánchez de Serdio y Vidiella abordan las trayectorias de escolarización de jóvenes sudasiáticas en Barcelona, mostrando las tensiones “culturales” que estas han vivido en la escuela y más allá de sus paredes (guetificación, extrañeza entre las jóvenes musulmanas ante los códigos vestimentarios, usos del velo, relaciones de género con el profesorado, fricción entre los asuntos que aborda la escuela y los que aborda la familia, como los relativos a la sexualidad). En el texto de estas autoras, además, se pone de manifiesto el peso de las políticas matrimoniales y de los mandatos de género vividos en un contexto migratorio así como

las negociaciones constantes de las muchachas y de sus familias con estos condicionantes y con la sociedad de acogida, todo lo cual las conduce a estrategias diversas (como el retraso de la edad del matrimonio) para alcanzar el “éxito” escolar y/o vital, una noción, la de “éxito”, que las autoras problematizan.

En los textos de Fernández y Borre, la escuela es vista como un lugar atravesado por imágenes externas: los medios de comunicación, y en concreto las ficciones televisivas y las revistas juveniles, moldean las pertenencias de género y los valores asociados a ellas, que son incorporados subjetivamente por los chicos y las chicas y puestos en acto en las prácticas cotidianas de interacción (juegos, relaciones amorosas, actividades académicas colectivas) en el patio del recreo, en clase y también fuera de la escuela. Borre da cuenta del modo en que la ficción televisiva (concretamente la serie juvenil “Rebeldes”) sustenta y legitima roles de género fuertemente marcados por el binarismo sexual y la heteronormatividad, al tiempo que contribuye a construir un rechazo visceral hacia todas aquellas prácticas e identidades de género que contradicen ese patrón (particularmente las relaciones afectivas entre personas del mismo sexo), que son invisibilizadas y que carecen de referentes disponibles. El peso del modelo hegemónico de masculinidad (Connell, 1995), en este contexto, fomenta jerarquías entre chicos y chicas pero también entre los propios chicos (de ahí la centralidad de la homofobia ejercida entre varones). Fernández, por su parte, en su etnografía sobre el amor romántico entre adolescentes, constata cómo el ideal del amor romántico se caracteriza por ser un modelo fuertemente heterosexualizado y sexista que penetra y se (re)construye en los centros escolares de Bilbao con los referentes disponibles a los que los y las adolescentes tienen acceso, los cuales proceden tanto del exterior (revistas juveniles, relaciones familiares, creencias religiosas) como del interior de la escuela, donde no se habla (en un sentido curricular y formativo) del amor pero se ponen en marcha constantemente ideas sobre el amor y se experimenta con el amor, especialmente en el patio del recreo. El ideal del amor romántico está atravesado por relaciones de poder y de clase, por la interiorización de la desigualdad entre los géneros, por los roles diferenciales asignados en la gestión de las emociones a chicos y chicas y por la experimentación de distintas formas de amor y cuidado mutuo (especialmente la amistad y las relaciones de pareja) fuertemente generizadas.

Si Fernández y Borre muestran cómo la construcción del género, de la sexualidad y de la afectividad en los espacios escolares están fuertemente ligadas a los productos de consumo juvenil que ofrece la industria cultural y del entretenimiento, Díez y Salas dedican toda su atención al papel que desempeñan los videojuegos en la consolidación de un modelo social desigualitario entre la juventud. El análisis que estos autores realizan de la iconografía de género que aparece en los videojuegos (hombres todopoderosos, competitivos y sin compasión; mujeres presentadas como objetos sexuales para el varón o bien como heroínas fuertemente masculinizadas) incide especialmente en la descripción crítica del modelo hegemónico de masculinidad que fomentan estos dispositivos y en la constatación de una recepción acrítica por parte de los jóvenes, mayoritariamente varones, que los consumen. Los autores plantean que estamos asistiendo a una socialización de género guiada más por el mercado (la industria del entretenimiento) que por la escuela o la familia. Este consumo pasivo de los videojuegos por parte de los jóvenes que plantean Díez y Salas contrasta con las resistencias detectadas por Sánchez de Serdio y Vidiella entre las muchachas de India y Paquistán

a hacerse visibles en pantalla. Su investigación tenía como objetivo que las estudiantes se grabasen en vídeo para mostrar su vida cotidiana en Barcelona, pero ellas se negaron, fomentando su invisibilidad, entendida esta como un espacio protegido. Esto nos lleva pensar en una posición crítica por parte de estas chicas respecto al medio audiovisual y en la puesta en marcha de resistencias ante la reproducción de representaciones mediáticas sobre ellas y ante la posibilidad de convertirse en imagen de consumo para otros.

Los tres últimos textos, que exploran cómo se negocian activamente los cambios en los sistemas de género, muestran que estos procesos de cambio pueden vivirse como conflicto interno entre las expectativas personales de quienes desean el cambio y las posibilidades que les ofrece su contexto social. Por una parte, tenemos el caso de las maestras que desafían las expectativas depositadas sobre ellas y promueven cambios en el desempeño de su labor de manera positiva (Correa y Aberasturi). Por otra, nos encontramos con la situación de las mujeres gitanas retratadas por Ayala, que no pueden cambiar su realidad aunque adquieran una mirada crítica respecto de sus circunstancias y que buscan que sea la siguiente generación (sus hijas) la que resuelva la contradicción en la que ellas viven. De estos casos se deduce que el cambio sólo puede producirse si coinciden una voluntad personal de transformación con un contexto que lo posibilita. Por otra parte, los dos textos que relatan experiencias deliberadas encaminadas a modificar los modelos de género hegemónicos a través de la educación institucionalizada (estudios universitarios para futuros profesores de Educación Física, en un caso, y programas de alfabetización y educación para la salud dirigidos a población gitana, en el otro) nos ofrecen un panorama agrídulce. Los esfuerzos que describe Ayala de los/las trabajadores/as sociales con las mujeres gitanas derivan no en una liberación de estas sino en la creación de frustraciones, al hacerlas sentir como grupo oprimido sin darles la posibilidad de transformar su contexto social para superar esa opresión. Fuentes, Pérez, Pereira y Devís, por su parte, describen una experiencia pedagógica con futuros docentes de Educación Física en la que usan la etnografía como herramienta para fomentar un diálogo que permita visibilizar y normalizar la experiencia trans (transexual, transgénero) en la escuela. Sin embargo, plantean que esa metodología didáctica encierra el riesgo de normalizar desigualdades en lugar de ayudar a superarlas, por lo que concluyen que es necesario explorar otras maneras de fomentar un cambio en las representaciones de género.

Las siete contribuciones contenidas en este volumen describen y explican diversas realidades pero también tienen la virtud de proponer interrogantes y sugerir líneas de investigación y acción para el futuro. Por una parte, ante los mecanismos de reproducción de las jerarquías de género relatados, queda por profundizar en las resistencias posibles y en las resistencias y transgresiones creativas que ya se están poniendo en marcha por parte de niños, niñas, adolescentes y adultos. En este mismo sentido, se dibuja una recepción mayoritariamente pasiva de los mensajes mediáticos e institucionales por parte de los chicos y las chicas (entendidos como víctimas de un sistema y no como agentes co-creadores de dicho sistema), pero convendría analizar también sus lecturas activas y sus reelaboraciones críticas, teniendo en cuenta no sólo el modo en el que son recibidos los mensajes mediáticos sino también los usos, las interpretaciones y las reformulaciones que de esos mensajes hacen los actores sociales. El foco de las investigaciones contenidas en este volumen, por otra parte, está situado sobre los grupos sociales más vulnerables y oprimidos (niños, niñas, adolescentes,

inmigrantes, mujeres gitanas, trans) y no se arroja tanta luz sobre quienes producen las opresiones desde las instituciones y las élites, sobre sus intereses, circunstancias y ambivalencias. Asimismo, en los análisis de la heteronormatividad que estructura las relaciones de género entre adolescentes y jóvenes siguen siendo invisibles las chicas y mujeres lesbianas, y los chicos homosexuales aparecen como el reverso negativo de la masculinidad en el imaginario del miedo más que como sujetos reales con capacidad de agencia y con vivencias específicas. Finalmente, en este volumen quedan planteadas algunas tentativas para el cambio profesional, educacional y vital, así como los obstáculos que estas han encontrado, lo cual no es sino una invitación a seguir explorando vías para la superación de las opresiones de sexo/género desde múltiples miradas y en múltiples contextos.

## Agradecimientos

Los textos que presentamos aquí tienen su origen en el simposio sobre “Educación y género” celebrado en el marco del III Congreso Internacional de Etnografía y Educación que tuvo lugar entre el 3 y el 5 de julio de 2013 en el CSIC, en Madrid. Se pidió a todas las personas participantes que la longitud de sus textos no superase las 3000 palabras, de modo que se trata de textos necesariamente breves y sintéticos que tan solo apuntan hacia algunas de las cuestiones investigadas por sus autores y autoras. Les damos las gracias por haberse ajustado a esta limitación de espacio y, sobre todo, agradecemos su participación activa en el simposio así como la de todas aquellas personas que asistieron al mismo y enriquecieron con sus comentarios, reflexiones y preguntas el debate que allí mantuvimos. Queremos agradecer, por último, el asesoramiento científico de Livia Jiménez Sedano, que nos facilitó la preparación de este simposio.

## Referencias bibliográficas

- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. California: University of California Press.
- Maquieira, V. (2005). Género, diferencia y desigualdad. En *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Virginia Maquieira y Elena Beltrán (Ed.). Madrid: Alianza.
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. En *Revista d'estudis de la violència*, nº 4. Recurso electrónico: [http://www.icev.cat/articulo\\_bullying\\_UAB.pdf](http://www.icev.cat/articulo_bullying_UAB.pdf) (Accedido el 8 de mayo de 2010).
- Puche, L.; Moreno, E. y Pichardo, J. I. (2013). Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En Moreno, O. y Puche, L. (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Rubin, G. (1986). El trábajo de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30).



# Visiones de éxito: las negociaciones de género en la escolarización y los proyectos de futuro de las estudiantes de India y Pakistán en Barcelona

*Aida Sánchez de Serdio Martín, Universitat de Barcelona, asanchezdeserdio@ub.edu*

*Judit Vidiella Pagès, Universitat de Barcelona, juditvidiella@ub.edu*

## Introducción

La investigación<sup>1</sup> que aquí presentamos considera la noción de éxito en relación con la experiencia educativa de las jóvenes del Sur de Asia escolarizadas en Cataluña con el fin de explorar las diversas concepciones de éxito que emergen de sus narrativas personales. En concreto el estudio se centra en un grupo de 20 mujeres jóvenes (entre 14 y 32 años) del sur de Asia (Pakistán e India), que cursaban estudios en tres institutos de educación secundaria públicos y en dos centros de formación de personas adultas de Barcelona y su área metropolitana. Para la presente comunicación nos centraremos en la trayectoria de 6 estudiantes (5 pakistaníes musulmanas, que identificaremos con las iniciales A, F, S, M y B; una india sij identificada como R) del IES Miquel Tarradell de Barcelona.

El estudio se ha realizado a partir de la construcción de relatos visuales en vídeo que elaboran sus trayectorias y experiencias escolares, así como las relaciones entre dicha escolarización, inmigración y género. Concretamente la investigación se interesa por las motivaciones, expectativas, experiencias, deseos, fantasías y proyecciones propias y del grupo familiar en relación con los discursos institucionales y los imaginarios sociales sobre el éxito y el mundo laboral. Todo lo cual nos condujo a una problematización de las nociones unidireccionales de éxito entendido exclusivamente como permanencia en el sistema educativo.

---

<sup>1</sup> Este texto presenta parte de las elaboraciones de un proyecto de investigación financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (2009 ARF1 00044), realizada por el grupo de investigación consolidado de la Universitat de Barcelona "Esbrina: Subjetividades y Entornos Educativos Contemporáneos" (<http://www.ub.edu/esbrina>). Los miembros del grupo de investigación implicados en el estudio fueron Montserrat Rifà (IP), Verónica Larrain, Judit Vidiella, Aida Sánchez de Serdio, Alejandra Montané, Amalia Creus y la becaria Joanna Empain.

Es importante señalar que la investigación se centra únicamente en las experiencias e historias de vida de las jóvenes, siendo necesario, en fases posteriores, explorar también las visiones de las familias y del profesorado. Igualmente sería interesante emprender un estudio longitudinal de las trayectorias de las jóvenes objeto del presente estudio.

## Metodología

El grupo de investigación estableció equipos de trabajo que reconstruyeron las historias de vida y las narrativas de las jóvenes sobre su trayectoria educativa (Gluck y Patai 1991; Miller 2000). Durante un curso escolar se realizaron entrevistas en profundidad alrededor de los siguientes ejes: experiencia escolar en el país de origen y aquí, cambios en la experiencia vital, prácticas culturales y de ocio, futuro académico y profesional, y su idea de éxito en la vida. También se recogieron evidencias de sus referentes culturales, se mantuvo un diálogo con los responsables de los centros, y se exploró el entorno urbano donde se desplegaba su vida escolar. El estudio se basa en los métodos visuales de investigación en el campo de las ciencias sociales (Prosser 1998; Steyerl 2004; Pink 2007) con el objetivo de captar los matices espaciales, relacionales y corporales de las experiencias educativas de las jóvenes, así como de sus repertorios culturales.

Realizar una investigación visual implica enfrentarse a tensiones epistemológicas específicas, que se vieron acentuadas por el hecho de que el estudio se centrara predominantemente en estudiantes Pakistaníes musulmanas. La negativa de las jóvenes no sólo a aparecer en los relatos audiovisuales sino incluso a manejar ellas mismas la cámara, puso en el centro del proceso los efectos políticos de la negociación visibilidad/invisibilidad en la investigación, que tal vez de otro modo hubiesen pasado desapercibidos. En esta misma línea, algunos de los dilemas que debimos enfrentar a lo largo del proceso fueron:

- a) Tensión entre la voluntad de captación de la imagen del otro (ilusión de “presencia”) y la propia enunciación de los sujetos (voz) (Bhabha 2002:72).
- b) Reconocimiento del poder relativo de la invisibilidad (*unmarkedness*) frente a las políticas convencionales de visibilidad y representación (Phelan 1993:6-7).
- c) Tensión entre las conceptualizaciones de las investigadoras y las de las propias jóvenes (riesgo de proyección de nuestras expectativas en sus experiencias, de exotización, de mitificación de su agencia y de su conciencia, de desvalorización de algunos de sus referentes culturales...)
- d) Problematización de la idea de la voz del otro como portadora de experiencia genuina (Steyerl 2008) y reconocimiento de las interpretaciones reflexivas de las jóvenes sobre su propia experiencia.
- e) Rechazo de la autenticidad y aceptación de la fantasía, la proyección e incluso cierta voluntad de complacer a las investigadoras en el relato de las jóvenes investigadas.

## Experiencia escolar

Todas las jóvenes entrevistadas habían pasado las primeras etapas educativas en sus países de origen. A pesar de que en general identificaban una mayor disciplina y un nivel educativo superior en dichos países por lo que respecta a algunas materias (inglés o matemáticas), esta posible ventaja suele omitirse debido a la tendencia habitual a situar el idioma en el núcleo de la discusión sobre la escolarización de los jóvenes migrantes (OCDE 2000; Carabaña 2000; Carrasco, Pàmies et. al. 2009). En parte debido a este hecho, se identifica como un problema la concentración de alumnado migrante en ciertas escuelas, en un razonamiento circular que identifica inmigración con bajo nivel académico y viceversa. A veces este razonamiento es reproducido incluso por las propias familias migrantes (Abbas 2004, Rosens 1995, Hermans 1995). Las mismas jóvenes entrevistadas destacaban que la concentración de pakistaníes, indios y bengalíes en el “aula d’acollida” dificultaba su aprendizaje de español y catalán, e incluso B y R expresaban su deseo de cursar bachillerato en escuelas con menor número de alumnos inmigrantes.

Por otro lado, percibían diferencias en la escuela, especialmente en relación con la religión, el género y la sexualidad. F reconocía que la relación con el profesorado masculino había sido intimidante al llegar por primera vez a su escuela actual, y la mayoría manifestaba que seguía regulando con cuidado la interacción con sus compañeros varones. Asimismo debían negociar su posición en relación con las políticas de vestimenta no sólo por lo que respecta a la regulación del uso del pañuelo en la escuela, sino también a exposición corporal en las clases de educación física, que F vivía con especial incomodidad. Finalmente el tratamiento en clase de temas relacionados con la sexualidad (menstruación, reproducción) había sido chocante tanto para las jóvenes como para sus padres, puesto que son cuestiones que suelen abordarse en el contexto familiar.

Uno de los aspectos más importantes que muestra el estudio es la especificidad de la situación de estas jóvenes por lo que respecta a los roles de género y las políticas matrimoniales. Las estudiantes entrevistadas eran conscientes de la importancia que tendría el matrimonio en relación con el nivel de estudios que podrían alcanzar ya que la edad matrimonial suele situarse en torno a los 20 años. Este hecho confirma la relevancia de la dimensión de género y cultural en la elección de carrera y estudios y, por consiguiente, en las posibilidades de desarrollo laboral, social y económico ulteriores (Abbas 2004:107-108).

Aun así, A y M, las únicas que se encontraban cursando bachillerato en el momento del estudio, manifestaron su voluntad de realizar estudios universitarios independientemente de su matrimonio. Estas actitudes están vinculadas también a la dimensión de clase social, así como a los capitales sociales y culturales de las familias (Abbas 2004). Por ejemplo, A, que aspiraba a estudiar cardiología o para piloto de avión, procedía de una familia que había vivido en Londres y cuyo padre era el único de la muestra que tenía una profesión de cuello blanco. Por su parte M, que asistía además a la escuela de la mezquita y llevaba pañuelo estricto, optaba por la carrera de Derecho como forma de ayudar a su familia con los problemas legales que encontraban habitualmente como migrantes, y expresaba enfáticamente su intención de mantener la independencia económica respecto del futuro esposo.

Junto al horizonte matrimonial, otros factores afectan la continuidad de la enseñanza secundaria obligatoria a la postobligatoria, como por ejemplo la negociación entre las aspiraciones académicas y profesionales de las jóvenes y las de sus familias, y la distancia entre el domicilio y la escuela. Así, las 6 estudiantes se encontraban ante perspectivas muy diferentes en cuanto a las aspiraciones familiares y propias, desde las que eran animadas por sus padres a cursar estudios superiores (ya fueran universitarios o profesionales) aspirando así a una cierta movilidad social ascendente (Tyrer y Ahmad 2006:12), hasta las que veían peligrar su continuidad hacia la enseñanza postobligatoria puesto que sus padres no lo veían necesario dado el futuro matrimonial que preveían para sus hijas. En todos los casos, las profesiones preferidas por las jóvenes (medicina, odontología, protésico dental, farmacia) respondían a los patrones culturales y de género habituales (a excepción del ciclo formativo en trabajo social o piloto, también señalados por las entrevistadas) (Abbas 2004:68-69). Sin embargo todas se veían condicionadas por igual por el criterio de la distancia del centro educativo ya que sus familias priorizaban la proximidad a la familia y a la comunidad frente a la elección de una escuela mejor, o incluso a la continuidad académica misma (Abbas 2004:74).

Finalmente, las menores oportunidades de desarrollar una vida social independiente de la escuela y la familia, debido a la mayor regulación por parte de la familia de las actividades de las jóvenes en comparación con los hijos varones, condiciona sus posibilidades formativas al limitar la interacción informal y los aprendizajes que de ella se derivan (lingüísticos, sociales, culturales...) (Abbas 2004:117).

## La noción de éxito

Las expectativas de éxito suelen asociarse a las cuestiones que acabamos de exponer, con una clara relación con el rendimiento académico, aunque a veces puede que haya una “miopía optimista”, y se proyecten fantasías basadas en el deseo más que en las posibilidades realistas de continuidad (Termes 2009:45), como en el caso de B. que soñaba con tener su propia clínica odontológica, pero finalmente tuvo que dejar el curso sin terminar por problemas familiares. Igualmente dudosa era la posibilidad de A de convertirse en piloto comercial.

A partir de los relatos de las jóvenes se hizo evidente que la concepción de éxito necesitaba ser ampliada y revisada, más allá de las definiciones convencionales como normalización e integración de los aprendizajes y valores de la cultura receptora, la superación de los estudios obligatorios y la posterior continuidad, o la adquisición de capital cultural y social. En primer lugar hay que considerar los tipos de posicionamientos personales y familiares sobre los que se deben negociar los proyectos educativos y la noción de éxito (Abbas 2004:21-22; Shain 2003; Termes 2009:28, 29):

a) *vinculación*: relación únicamente con el grupo homogéneo (familia y amigos) por desconfianza y segregación, lo que puede impedir la movilidad social, económica y laboral. Desde esta perspectiva, la escuela es vista como un elemento perturbador de los valores familiares y los roles de género tradicionales, por lo que una vez terminada la etapa obligatoria, las familias prefieren que las jóvenes dejen los estudios y ayuden en los negocios familiares (tiendas, talleres de sastre, como en el caso de F y S). Quizás porque, como dice Hermans (1995:39), valoran los intereses de la colectividad por encima de los individuales.

b) *extensión-puente*: se establecen relaciones con amigos y familiares lejanos. Son relaciones más estrechas e importantes para la movilidad, porque muchas de las familias no piensan en España como país definitivo sino como un puente para irse a otros lugares (como en el caso de A, R y B), lo cual influye en el grado de implicación y continuidad con los estudios. Una cuestión importante aquí es la preocupación de las familias por la convalidación y utilidad de la titulación española en el extranjero, ya que probablemente se casaran fuera, como manifestaba la madre de B.

c) *conexión*: relaciones con individuos y grupos de diferentes estratos sociales con diverso acceso al poder, el estatus social y la riqueza. Esta forma de capital social todavía es poco frecuente en las comunidades surasiáticas no sólo aquí sino incluso en contextos anglosajones donde el arraigo es más antiguo (Abbas 2004:22).

Aunque las condiciones parecen no ser muy favorables para que las jóvenes puedan tener éxito escolar (constricciones patriarcales, matrimonio antes de los 20, énfasis en la proximidad familiar, la desventaja de etnia, género y clase social) (Tyer y Ahmad 2006:6), lo cierto es que obtienen mejores resultados académicos que los jóvenes surasiáticos (Termes 2009; Shain 2003; Abbas 2004:112-115). Ello se atribuye a que ellos gozan de más libertad y apoyo, lo que hace que tengan un alto concepto de sí mismos y no se esfuercen en los estudios. En este sentido M sostenía que las mujeres obtenían mayor éxito académico, especialmente si eran de clase baja, mientras que los chicos que creían tenerlo todo dado acababan dedicándose a la construcción. Las jóvenes entrevistadas eran conscientes de que este esfuerzo, a la larga, les podía permitir un ascenso social en el matrimonio o una mayor realización. No obstante, como hemos visto, las familias les apoyaban en los estudios de manera desigual.

Según investigaciones previas el éxito escolar puede venir facilitado por a) una socialización más adaptada a la norma; b) una restricción y margen de movimientos, especialmente en el ocio, que no contradice las normas escolares; c) un control familiar mayor; d) un habitus de esfuerzo cotidiano; e) unas expectativas laborales y de estudio por parte de las familias; e) estrategias de compensación; f) un sentimiento de desventaja que las motiva a superarse; g) la escuela como espacio posibilitador de igualdad, desarrollo y movilidad; y h) la desigualdad social en el mercado laboral les impulsa a estar más preparadas (Termes 1009:29).

Por otra parte, si ampliáramos la noción de éxito más allá de la meritocracia académica, emergían una serie de dimensiones más próximas a cuestiones afectivas, relacionales, de cuidado y ayuda, deseo y fantasía, como el acceso a un trabajo asalariado para conseguir independencia económica, la posibilidad de ayudar a la familia a través de su profesión, la realización de proyectos familiares, casarse y vivir fuera, ser motivo de orgullo para las familias, etc. En este caso, la cuestión del éxito no era tanto una cuestión de ser buena estudiante y seguir con unos estudios postobligatorios, como responder a las expectativas y proyectos familiares que son a la vez personales, en los que la casta y posición social tenían gran importancia.

## Conclusiones

En España apenas hay producción teórica que se interroge acerca de los procesos y estrategias de construcción y reconstrucción de identidades de género de mujeres jóvenes migrantes en el contexto educativo (Pires 2007:2). Las investigaciones en nuestro contexto todavía tienden a perpetuar la imagen de las mujeres como oprimidas por unas comunidades que se resisten a la integración y a la participación cultural, atrapadas entre “dos culturas”: la de origen, vista como opresora y restrictiva, y la visión de familia y de escuela occidental, percibidas como liberadoras (Shain 2003:31). Este estudio ha intentado desmontar el imaginario de las mujeres del Sur de Asia como colectivo homogéneo abocado al fracaso escolar, poniendo de relieve que no hay una identidad unificada y esencial sino diversa y mediada por múltiples factores: posición de clase en el nuevo contexto y en el de origen, religión, lengua, etnia, región de procedencia, etc. Por otra parte, procura evidenciar su rol activo y autónomo para encontrar estrategias de resistencia y supervivencia, y problematizar la categoría estable de “mujer asiática”.

Uno de elementos que esta investigación intenta cuestionar es la invisibilidad de las jóvenes, sea por los estereotipos de jóvenes dóciles, pasivas, tímidas y trabajadoras, o porque todavía tienen poca presencia en la educación postobligatoria. Para muchas de ellas, la escuela es el espacio público de mayor envergadura para la negociación activa de sus identidades (Shain 2003). Aunque no tenemos evidencias de experiencias de racismo en los centros por parte del profesorado ni los compañeros, sí podemos decir que en España el currículum sigue siendo eurocéntrico, etnocéntrico y sexista (Shain 2003), lo que plantea un reto para el profesorado, puesto que el discurso de educación multicultural, de tolerancia y reconocimiento de la diversidad puede invisibilizar las desigualdades estructurales, reduciendo el racismo y el fracaso escolar a una cuestión personal (Abbas 2004:10).

## Referencias bibliográficas

- Abbas, T. (2004). *The Education of British South Asians: Ethnicity, Capital and Class Structure*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial (1ª ed. 1994).
- Carrasco S.; Pàmies J.; Ponferrada M.; Ballestín B.; Bertran M. (2009) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *EMIGRA Working Papers* nº 126. Accesible en: [http://www.academia.edu/803922/Segregacion\\_escolar\\_e\\_inmigracion\\_en\\_Cataluna\\_Aproximaciones\\_etnograficas](http://www.academia.edu/803922/Segregacion_escolar_e_inmigracion_en_Cataluna_Aproximaciones_etnograficas)
- Gluck, Sh. y Patai, D. (1991). *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*. Londres: Routledge.
- Hermans P. (1995). Moroccan immigrants and school success. *International Journal of Educational Research*, 23 (1): 33-43.
- Hussain, Y. (2005). *Writing Diaspora. South Asian Women, Culture and Ethnicity*. Hampshire: Ashgate.
- Miller, R.B. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres: Sage.
- Phelan, P. (1993). *Unmarked: The Politics of Performance*. Londres: Routledge.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. Londres: Sage.
- Portes A.; Aparicio R.; Haller W. (2009) La segunda generación en Barcelona: un estudio

- longitudinal. Madrid: Fundación Spencer. Accesible en: <http://www.cidob.org/ca/content/download/9512/96862/file/WP+2aGeneraci%C3%B3n+en+BCN.pdf>
- Prosser, J. (ed.) (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. Londres: Falmer.
- Shain, F. (2003). *The Schooling and Identity of Asian Girls*. Staffordshire: Trentham Books.
- Steyerl, H. (2004). La política de la verdad. Documentalismo en el ámbito artístico. En *'Ficcions' documentals*. Barcelona: Caixaforum (22-33).
- Steyerl, H. (2008) ¿Pueden hablar los testigos? Acerca de la filosofía de la entrevista. *European Institute for Progressive Cultural Policies*. Accesible en: <http://eipcp.net/transversal/0408/steyerl/es>
- Termes, A. (2009). *Les trajectòries escolars de les minories ètniques: el pas de l'ensenyament obligatori al post-obligatori*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Timmerman C. (1995). Cultural practices and ethnicity: diversifications among Turkish young women. *International Journal of Educational Research*, 23 (1) 23-32.
- Tyrer D.; Ahmad F. (2006) *Muslim women and higher education: identities, experiences and prospects. A summary report*. Liverpool: John Moores University.



# Etnografiando el amor en la adolescencia: un estudio en tres centros escolares de Bilbao

Irantzu Fernández Rodríguez, UPV/EHU, irantzu.fernandez@ehu.es

## Amor, emociones, antropología y feminismo

Este artículo<sup>1</sup> se fundamenta en la investigación que estoy realizando para una tesis doctoral sobre el amor y la adolescencia iniciada en el año 2010<sup>2</sup>, basada a su vez, en el trabajo de investigación que defendí dentro del máster en *Estudios Feministas y de Género* (UPV/EHU), en el curso 2008-2009.

El objetivo de la investigación es analizar los discursos y prácticas amorosas, así como los procesos de socialización respecto al amor, en las y los adolescentes de entre doce y catorce años, una edad muy poco estudiada incluso dentro de los estudios de juventud, y marcada por la transición en el proceso vital, tanto corporal –relacionada con el proceso de crecimiento–, como espacial –el cambio educativo de primaria a secundaria, y prácticas de ocio–.

Partiendo de una perspectiva antropológica y feminista de las emociones y el amor, basándome en los planteamientos de distintas autoras (Abu-Lughod, 1986; Lutz, 1990; Ahmed, 2004; Esteban, 2007, 2011), propongo un estudio contextualizado del amor que tenga en cuenta las desigualdades sociales de género, pero sin perder de vista la articulación del género con otros factores de estratificación y diferencia social, como son sobre todo en mi caso, la edad y la clase social.

En la antropología, como recoge Mari Luz Esteban (2007), se hace un esfuerzo por entender las emociones no como simples sentimientos, sino dentro del entramado cultural y social, superando visiones biológicas deterministas a partir de tener en cuenta las dimensiones ideológicas, cognitivas

---

1 El artículo se basa en la comunicación presentada en el Congreso de Etnografía y Educación que tuvo lugar en Madrid el 3, 4 y 5 de julio de 2013.

2 La tesis está siendo realizada bajo la dirección de Mari Luz Esteban con una beca PREDOC del Gobierno Vasco, además se inscribe dentro del Grupo de Investigación AFIT (Antropología Feminista Ikerketa Taldea- Grupo de Investigación de Antropología Feminista) de la UPV/EHU.

y morales de las mismas, que involucran tanto al cuerpo como a la práctica social (Rosaldo, 1984).

En cuanto al amor, siguiendo a diferentes autoras, lo entiendo como un elemento de subordinación fundamental para las mujeres<sup>3</sup>, a través, entre otras cosas, de la constitución y sostén de la heteronormativización, de forma que podemos afirmar que vivimos en un modelo cultural:

(...) con un sistema de heterosexualidad obligatoria, basado en una forma concreta de entender la oposición masculino-femenino que privilegia la pareja sexual frente a otros pares o relaciones posibles, surge una determinada performatividad de género y del amor, unos “cuerpos amorosos” concretos, con apariencias “naturales” y disposiciones heterosexuales “naturales” (Butler 1993. En Esteban 2007: 81).

Pero el amor sería no solo un eje fundamental en la organización social sino también en la económica en este contexto de capitalismo tardío en el que vivimos. Como apunta, Eva Illouz (2010), se trataría de un amor estrechamente relacionado con la idea de intimidad y con el ideal democrático pero que al mismo tiempo establece mecanismos de dominación económica y simbólica, donde se reproducen las relaciones de clase.

## Una etnografía del amor en un escenario diverso y complejo

Bilbao es la principal ciudad del País Vasco, con una población de alrededor de 350,000 personas. Se caracteriza por la transformación acelerada, de lo rural a lo posmoderno pasando por lo industrial que hoy permanece en su memoria y en su paisaje. Encajada entre montañas, la diversidad interna de la ciudad se concreta en barrios con memoria histórica propia, dándose una articulación del espacio a través de la diferenciación por clases sociales, que se disfraza bajo la clasificación de una población de clase media generalizada.

Siguiendo a Jone M. Hernández (2005), he entendido la escuela como una vía privilegiada para una aproximación a las dimensiones sociales, políticas y económicas de las trayectorias vitales de las y los adolescentes, siendo el género y la clase las dos variables principales de mi estudio. El trabajo de campo ha tenido lugar en tres centros educativos (un centro educativo religioso, una ikastola y un instituto público), situados en distintas zonas de la ciudad y pertenecientes a tres contextos económicos y sociales distintos<sup>4</sup>.

El centro educativo religioso se encuentra en el centro de la ciudad en el llamado Ensanche, lugar donde históricamente ha residido la burguesía bilbaína, una zona construida a principios del siglo

---

3 Diferentes autoras han analizado la importancia que “la especialización emocional” tiene en su subordinación social (Abu-Lughod, 1986; Abu-Lughod y Lutz, 1990; Eichenbaum y Orbach, 1990; Lutz, 1990; Comas, 1993). En este mismo sentido, Esteban subraya que asociar los afectos con “lo femenino” produce la naturalización de un reparto desigual del trabajo (2007:78).

4 El proceso de recogida de información que ha durado dos años ha consistido básicamente en la realización de observaciones participantes en dichos centros (sobre todo en el patio pero también en el aula), además de 32 entrevistas (12 chicas y 10 chicos), 9 grupos de discusión (3 entre chicas, 3 entre chicos y 3 mixtos) y un seguimiento de las redes sociales utilizadas por el alumnado de primero y segundo de la ESO.

XX y caracterizada por la amplitud de sus calles en un espacio urbano, como hemos dicho, limitado por montañas. En esta zona se entremezclan los ideales de la burguesía y la tradición de una ética capitalista del trabajo, teñida de un sentimiento propio del orden religioso al cual también pertenece el colegio en el que he llevado a cabo parte de mi estudio. Estas creencias tuvieron grandes influencias en la alta burguesía vasca, incluida la bilbaína (Bikandi-Mejias, 2007:78). Las grandes magnitudes del edificio de este centro educativo invocan este espíritu burgués. Con una educación exclusivamente masculina en sus inicios, hoy día es un centro mixto, dotado de unos excelentes espacios deportivos de gran trascendencia simbólica y material.

La ikastola, el segundo centro donde he llevado a cabo mi observación, se sitúa a orillas de la Ría de Bilbao entre las paredes de un viejo molino, que es la huella del proceso industrial que históricamente ha vivido el barrio en el que se encuentra. Al igual que otras ikastolas del País Vasco, este centro surge de una iniciativa que tuvo lugar en los años 80 en los bajos de la parroquia, una iniciativa dirigida por madres y padres que reivindicaban el derecho a estudiar en euskera y a una educación propia. Las ikastolas tomaron fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX y en 1993 algunas ikastolas entraron a formar parte de la red pública de enseñanza. A pesar de ello, el centro escolar de mi estudio se mantuvo en un régimen concertado y forma parte de la Confederación de Ikastolas. El alumnado no es muy numeroso, ya que el barrio cuenta con otro centro educativo público. Podríamos decir que se trata de un alumnado con un capital social y económico más elevado que la media del vecindario.

En tercer lugar, el instituto público se encuentra en un vasto edificio gris y rojizo bajo la ladera de uno de los montes que limita la ciudad, en un barrio situado en una geografía cuadrículada de viviendas y calles que fueron construidas durante la dictadura franquista para la clase trabajadora migrante proveniente del Estado. En la rigidez de sus paredes se mantienen los secretos y silencios de las niñas huérfanas que fueron arrojadas allí a mediados del siglo XX. En esa ladera del monte también se instalaron trabajadores extremeños en condiciones muy precarias. Hoy, son las nietas y nietos de esas familias quienes acuden mayoritariamente a este centro.

En estos tres centros educativos he tenido la opción de acceder a las vidas, a los discursos y a las emociones de las y los adolescentes, en un contexto de complejidades múltiples. El momento de tiempo libre del alumnado, en el patio escolar, puede dar lugar a situaciones donde entablar conversaciones y crear vínculos; sin embargo, los patios no son espacios neutros. El uso diferenciado de los espacios por las chicas y chicos ha condicionado el trabajo de la antropóloga. Mientras que los chicos tienden más a realizar deporte, la mayoría de las chicas suelen conversar entre ellas. Así entablar conversación y relación con ellas ha sido generalmente fácil, sin embargo, la interacción con ellos ha reunido más dificultades. Éste es un vacío que habla por sí solo, ya que, estas prácticas provocan una inclinación menor de los chicos a las conversaciones y, en consecuencia, a reflexionar sobre la vida (también el amor) tanto en mi presencia como entre ellos. Por ello, con los chicos he tenido que aprovechar sobre todo las entrevistas individuales y los grupos de discusión.

Trabajar con menores implica una doble gestión de la negociación de sus intimidades. En primer lugar, aunque ellas/os tengan la voluntad de explicarse y exponerse, es necesario el permiso de sus progenitores, lo que hace más complicado el proceso de investigación. En mi caso las negociaciones

con los padres y madres de la clase alta fueron las más dificultosas, lo que, en mi opinión, estaría relacionado con dos factores: la auto-protección de clase (hay un menor número de etnografías llevadas a cabo en círculos de clase alta, que están menos dispuestos a “ser analizados”) y una mayor vigilancia de los padres y madres de clase alta en lo referido a sus hijas e hijos.

## Representaciones y vivencias adolescentes del amor romántico

Aunque en la investigación abordo muchos más aspectos, aquí expondré solamente dos cuestiones que me parecen relevantes para poder visibilizar las interrelaciones entre el género y la clase social: por una parte, la construcción de la idea del amor en los discursos de las y los adolescentes; y por otro lado, la reproducción de la heteronormatividad en la clasificación del amor y en la creación de los vínculos exclusivos.

En algunas teorizaciones feministas, se subraya la importancia del amor como clave de la construcción de la feminidad y como eje vital de las mujeres (Jonasdottir, 2003; Lagarde, 2005; Esteban, 2011). Desde este punto de partida, en este estudio se presupuso que las adolescentes considerarían el amor más importante que los chicos. Sin embargo, a partir de los datos de mi investigación he podido comprobar que tanto ellas como ellos definen el amor como fundamental e indispensable, ya que lo comprenden como antónimo de soledad y como una forma de acceder a la felicidad. Esta ideología estaría relacionada, de acuerdo con Illouz (2010:56), con el cambio que se dio a principios del siglo XX, cuando el amor pasó de entenderse como un valor propio, a ser el camino para la consecución de la felicidad, la cual empezó a ubicarse en el individuo y en la esfera privada. De esta forma, cuando los adolescentes hacen proyecciones vitales hacia el futuro, el amor se convierte en un ingrediente clave.

Esto no quiere decir que no se den diferencias de género. Por ejemplo, entre las y los adolescentes entrevistados, una creencia generalizada es que las chicas sufren más porque se enamoran más. Asimismo, todas/os hablan de la posibilidad de sufrimiento cuando el amor no es correspondido o cuando se acaba la relación. Sin embargo, una característica diferencial relevante es dónde sitúan ese sufrimiento. En los discursos de las chicas, además de aparecer el sufrimiento en las situaciones ya mencionadas, se observa la opción de sufrir como algo intrínseco a la misma relación, incluso de una forma absolutamente naturalizada. Esta normalización del sufrimiento las deja así en una situación de desventaja, porque provocaría un riesgo mayor de establecer y/o mantenerse en relaciones insatisfactorias o, incluso, en las que se den malos tratos.

Por otro lado, la clasificación del amor que presentan mis informantes está compuesta de tres grandes clases de relaciones amorosas: pareja, familia y amistad, como ocurre en el discurso social hegemónico en nuestra cultura. Una clasificación que se sustenta y sustenta al mismo tiempo una determinada ideología romántica del amor así como una construcción heteronormativa de la vida y de las relaciones (Esteban, 2011:55,71). La diferencia, en el caso de los y las adolescentes es el orden en la importancia que le dan a los diferentes tipos de amor, que sería (de mayor a menor): familia, amistad y relaciones afectivo-sexuales.

Para abordar el tema de la heteronormatividad, focalizaré la atención en primer lugar, en las relaciones de amistad y las afectivo-sexuales, y las similitudes que he encontrado entre éstas: aunque en la clasificación del amor los y las adolescentes afirman que ambos tipos de relaciones son diferentes de manera tautológica (“*son porque son*”) y mencionan las prácticas sexuales como distintivo, sin embargo, muchas veces no se establecen tan claramente diferencias entre ellas. Por ello, he considerado relaciones exclusivas tanto a lo que comúnmente ellas/os denominan mejores amigas o amigos como a las relaciones afectivo-sexuales, con el fin de evidenciar las similitudes de estos enlaces y las influencias del marco heteronormativo (debido a que solamente consideran relaciones afectivo-sexuales a las que se establecen entre chicas y chicos, a pesar de las similitudes de las relaciones exclusivas en la práctica).

Una de las similitudes entre ambos tipos de *relaciones exclusivas* estaría relacionada con una percepción conservadora de la sexualidad: los y las adolescentes del centro educativo religioso en sus primeras prácticas de noviazgo se mantienen dentro del grupo de amistad (de manera física) y no buscan otros espacios para la intimidad porque se sospecha por parte de sus cercanos que se han podido estar besando. Así lo explica Natalia, de doce años, alumna del centro religioso:

“Quedábamos la cuadrilla junta (...) No nos marchábamos nosotros solos. En mi curso siempre se hace eso, ir en la misma cuadrilla. Quedan por ejemplo la chica que está saliendo es la más guay del curso, entonces dicen oye que hoy voy a estar con mi novio, venís todas... y luego van los amigos también para que no esté solo él. Es que aquí es diferente, yo creo que es porque igual tienen vergüenza a estar solos.”

De esta manera, en general, las características diferenciadoras como son los espacios íntimos y las prácticas sexuales, quedarían anuladas en la práctica, aunque en el discurso sigan vigentes como características de las relaciones afectivo sexuales.

Para estos vínculos exclusivos cabe destacar la terminología creada en los últimos años: *MMA -mi mejor amiga o amigo-*, *MA -mejores amigas-*, *Best friend*, *Hermana*, *Geme(la)*... que se emplean solo para las relaciones entre chicas o chicas con chicos, y se definen como “cosas de chicas”. Este tipo de uniones se fomentan a través del consumo romántico de las revistas juveniles, muy comunes a esta edad. Estas revistas se extienden entre las chicas adolescentes como guías amorosas heterosexuales y como guías de prácticas corporales reproductoras de género (desde *cómo seducir a un chico*, a *qué clase de chica eres*, o *una guía práctica de belleza*). Por ejemplo, en un número de una revista estatal mensual, se regalaban dos pulseras con las siglas BF (*Best Friend*), para realizar un ritual del enlace.

Las relaciones exclusivas se hacen públicas mediante marcas u objetos en sus cuerpos (iniciales o fechas escritas en manos o piernas, complementos del tipo de las pulseras mencionadas...) o/y a través de la red social Tuenti (con dedicaciones a esas personas, referencias a la fecha de inicio de la relación...).

“BF. Podría decir que eres de las pocas personas que haces que sea feliz con una simple sonrisa, de las más especiales, de las que quiero como a nada, mi mejor amiga. No te cambiaría por nada del mundo. Te prometo que siempre vamos a estar juntas. También prometo darte

lo mejor de mí, tanto en los buenos como en malos momentos. Y en los malos momentos con más razón, para que te sientas mejor y te olvides de todo lo malo. Te quiero muchísimo.”

Siguiendo con las relaciones sexo-afectivas, vemos que, por un lado, no se habla de relaciones lesbianas, e incluso se niega este tipo de relaciones; sin embargo, en cuanto a las relaciones entre chicos (no solo las sexuales, sino las de MMA), no es el silencio lo que impera sino la estigmatización clara, bajo expresiones totalmente peyorativas, como “maricón” en cuanto un chico se aparta de lo que se considera la masculinidad ideal. Por tanto, una de las hipótesis principales con las que estoy trabajando es que, a esta edad, la heteronormatividad está más ligada con la afectividad que con la sexualidad, ya que estaría vinculada a la clasificación establecida del amor.

## A modo de conclusión

Desde esta etnografía realizada en tres centros educativos bilbaínos, se ha intentado mostrar la influencia del amor en las distintas configuraciones de género, edad y clase social, mediante el análisis de los discursos y las prácticas adolescentes. Estos escenarios, siempre complejos, son espacios para la enculturación en una determinada cultura amorosa, un proceso que va mucho más allá del mero establecimiento de relaciones sexuales y/o afectivas, y que tiene que ver con un aprendizaje de las relaciones sociales en general y de la heteronormatividad en particular, en el que es fundamental una socialización para la administración de las relaciones de poder.

Sin embargo, llama la atención que, al menos en mi estudio, el silencio sea absoluto en el interior de la institución escolar en lo que concierne a las emociones y el amor y su lugar central en nuestra cultura y, por tanto, en la socialización de las/los adolescentes. En ocasiones, en algunos centros surgen algunas iniciativas y dinámicas que no siempre tienen objetivos muy claros y que suelen estar mayoritariamente ligadas al campo de la salud sexual y/o reproductiva.

De forma que una de las conclusiones preliminares de mi estudio es que la educación formal debería tener en cuenta la importancia del amor en la socialización de las/os adolescentes y ejercer un papel fundamental en el fomento de una visión crítica del amor en una edad en la que se están aprendiendo valores fundamentales sobre la vida y configurando las relaciones desiguales de género y de clase que van a tener una influencia inevitable en su experiencia actual o futura.

## Referencias bibliográficas

- Abu-Lughod, L. (1986). *Veiled Sentiments*. Berkeley: University of California.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alonso, E.J. (Coord.). (2009). *Bilbao y sus barrios: una mirada desde la historia*. (Vol. 4). Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Bikandi-Mejias, A. (2007). *Bilb@o. Dialogo espacial*. Castellón: Ellago Ediciones.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. New York: Routledge. [Traducción al castellano: (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós].

- Esteban, M.L. (2007). "Algunas ideas para una antropología del amor". *Ankulegi Revista de Antropología Social* 11, (pp 71-85).
- (2011). *Pensamiento amoroso*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Hernández, J.M. (2005). *Gaztetxoak, hizkuntzak eta identitateen adierazpenak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako argitalpen zerbitzua.
- Illouz, E. (2010). *El consumo de la utopía romántica*. Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Jónasdóttir, A. (2003). *El poder del amor ¿le importa el sexo a la democracia?*. Madrid: Cátedra.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Madrid: Horas y horas.
- Lutz, C.A. y Abu-Lughod, L. (eds.) (1990). *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press.
- Rosaldo, Michelle Z. (1984). "Toward an anthropology of self and feeling", En. Shweder, R.A y Levine, R.A. (eds.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. (pp 137-157). Cambridge: Cambridge University Press.



# Narrativas y normativas heterosexuales en la escuela

*Luciana Borre Nunes, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Universidade Federal de Goiás (Brasil), lucianaborre@yahoo.com.br*

*Raimundo Martins, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Universidade Federal de Goiás (Brasil), raimundomartins2005@yahoo.es*

Este artículo es parte de una investigación de doctorado que se desarrolla en el Programa de Post Graduado en Arte y Cultura Visual de la Escuela de Artes Visuales de la Universidade Federal de Goiás (Brasil). Los datos fueron producidos en una escuela pública en Goiânia, Goiás, con alumnos del 3er año de la escuela primaria. El estudio se centra en un análisis de la formación de la masculinidad a través de las interacciones con los artefactos culturales en las aulas. La perspectiva post-estructuralista aporta a la investigación teórica un análisis crítico de las dicotomías que implican las identidades de género y la sexualidad, cuestionando la polarización masculino / femenino, homosexual / heterosexual. La investigación, de orientación cualitativa, ha sido llevada a cabo por medio de un estudio etnográfico con entrevistas, diario de campo, grupos focales y fotografías como instrumentos.

En la primera parte del texto reflexionamos acerca de cómo la perspectiva de investigación adoptada (de carácter etnográfico) se adapta a los objetivos del estudio, teniendo en cuenta las características del grupo de alumnos y la rutina escolar. Las opciones metodológicas están relacionadas con las necesidades y objetivos de la investigación y hacen referencia a nuestra experiencia como maestros.

En la segunda parte, discutimos y reflexionamos sobre las prácticas de enseñanza para la constitución de los géneros y las sexualidades en las escuelas y de los relatos que naturalizan la heterosexualidad y la práctica de las relaciones afectivas entre los niños. Como fuente para discutir estos temas destacamos las historias de una telenovela, *Rebeldes*. Prácticas de disciplina, artefactos culturales cotidianos presentes en la infancia, narrativas familiares y religiosas son algunos de los elementos presentes en las aulas que legitiman la heterosexualidad. Prácticas incrustadas en las relaciones de poder que están en constante negociación.

## Una mirada etnográfica en la investigación

El trabajo de campo se fue conformando en las primeras semanas de observación participante con veinte estudiantes del 3er año de escuela primaria en el año 2011, a través de un estudio etnográfico y con la realización de grupos focales. Nuestra familiaridad con la escuela es motivo de sospecha, por lo que es necesario romper con algunas creencias educativas y verdades para discutir las prácticas de enseñanza y las estrategias de negociación del sexo y la sexualidad en el aula.

La desconfianza derivada de un enfoque etnográfico post-estructuralista, post-crítico en educación, pone en perspectiva la importancia de la duda y la sospecha de lo que parece estable y establecido en la escuela. Contribuye a desestabilizar las “verdades” al mismo tiempo que ayuda a resistir la tentación de formular síntesis concluyentes. Busca también familiarizarnos con lo que es extraño ayudando a “admitir la provisionalidad del conocimiento y la co-existencia de muchas verdades que operan y se organizan en campos de poder-saber, a aceptar que las verdades se construyen social y culturalmente” (Meyer & Soares, 2005: 39).

El paradigma cualitativo, asociado a un enfoque de estudio etnográfico, cumplió con nuestras expectativas en relación con las preocupaciones y dificultades de esta investigación, puesto que nos ayudó a obtener datos sobre la formación de las identidades masculinas en situaciones de aula a través de “un contacto directo y prolongado del investigador con la situación y las personas o grupos seleccionados” (André, 1991: 38).

La inmersión durante un periodo prolongado en la escuela ha proporcionado el registro de acciones que tal vez no se verían o percibirían en un corto período de observación. Acontecimientos clave en el desarrollo del estudio acontecieron con rapidez durante las clases, por ejemplo, la orden de la profesora al alumno pidiendo que no traiga ningún tipo de juguete a la escuela. Su justificación era que los juguetes o materiales no escolares podrían obstaculizar el desarrollo de las actividades.

Este episodio nos dio pistas que nos ayudaron a discutir y reflexionar sobre la forma en que las relaciones disciplinarias son establecidas y practicadas en la institución, alertándonos sobre la necesidad de ser conscientes de la sutileza de ciertas prácticas educativas y entendiendo que “el observar en la investigación consiste en la interacción con el otro, y evoca la capacidad de participar de la vida cotidiana, participando en el flujo de los acontecimientos” (Eckert & Rocha, 2008: 4).

La práctica etnográfica nos ayuda a analizar y comprender algunas cuestiones específicas como, por ejemplo, el hecho de que los análisis son como verdades parciales en donde las consideraciones son construidas a través de juegos de poder (Clifford, 1991). El carácter de diálogo de dicha investigación hace hincapié en la búsqueda de diferentes voces que negocian sus verdades permitiendo reflexiones diferenciadas. Este ejercicio es deseable como un procedimiento para potenciar las interpretaciones de los investigadores.

La práctica exige la observación etnográfica, la voluntad de escuchar y la voluntad de la inmersión en las actividades del grupo de colaboradores. La experiencia previa como maestros dirigió nuestra atención a la investigación de los factores específicos. Por la convivencia y la experiencia con

diferentes grupos escolares, reconocimos algunas prácticas en las aulas que nos hicieron dudar de lo que se considera natural al tiempo que tratábamos de enfocar la vista sobre los objetivos de la investigación.

## Heteronormatividad en la mediación con “Rebeldes”

En la narrativa de la telenovela “*Rebeldes*” existen situaciones heteronormativas que son valoradas y reproducidas por los estudiantes en el aula. En varias ocasiones durante las reuniones de grupos focales, hubo declaraciones que corroboraban el discurso heterosexual y que reafirmaban el interés de los adolescentes por los “encuentros ocultos” entre los dos protagonistas principales, Roberta y Diego. En la mayoría de los episodios, las canciones cuentan historias de pasión, de compromiso y de relaciones entre parejas heterosexuales.

Los episodios de la telenovela narran la vida diaria de seis adolescentes que estudian en un colegio semi-internado, llamado Elite Way, ubicado en Rio de Janeiro. El descubrimiento del primer amor, los conflictos de autoestima, las relaciones con los padres y la relación conflictiva “*Rebeldes*” de los jóvenes con las directivas de la escuela son situaciones que se desarrollan durante la trama, y la escuela es el escenario principal de la telenovela.

Los alumnos evidenciaron diversas situaciones donde estaban en juego las relaciones románticas entre los personajes de la trama. “Ficar”<sup>1</sup> y noviar son temas actuales en la novela. Los estudiantes saben detalles y demuestran que están atentos a esas historias y juegos amorosos. Ellos reviven episodios de la telenovela en las relaciones interpersonales en el aula. Las relaciones amorosas son producidas por los estudiantes a través de las historias de los personajes, a través de las cuales se establecen la relevancia y las condiciones de “ficar” y noviar. La ausencia de otras referencias en esta telenovela favorece sólo a una forma de ver y entender la sexualidad, dejando otras posibilidades al margen. Así que las sexualidades, al igual que las relaciones amorosas, son reguladas a través de una trama heteronormativa. Estas prácticas comunes y naturales funcionan como eficientes emisores de normas de comportamiento.

La naturalización de ciertas narraciones es una práctica política. Práctica incrustada en las relaciones de poder que están en constante negociación. Los *Rebeldes*, al igual que otras narrativas, legitiman la heterosexualidad afirmando y demostrando que este es el “comportamiento natural” y aquello que queda fuera de los parámetros de la normalidad pasa a ser repudiado. Cuando preguntamos a los niños acerca de las posibilidades de otros tipos de relaciones amorosas, obtuvimos como respuesta el enojo ante la pregunta.

En el ámbito escolar, los alumnos expresan la heterosexualidad como un valor. Esto no solo es una condición común de todos los días en la escuela, sino que las muchas referencias y posturas del entorno - incluyendo a las familias - refuerzan y estimulan la creencia de que la heterosexualidad es el camino a seguir.

---

1 “Ficar”- Práctica de los adolescentes brasileños que se refiere a muestras físicas afectivas como besos, abrazos y caricias. Para lo cual no hemos encontrado una palabra específica en español.

Los niños aprenden que, en algún momento, deberán besar a una chica y que la posibilidad de una acción o comportamiento diferente de esta norma significa ser estigmatizado por medio de gestos, acciones y apodosos despectivos. Ellos aprenden que la preferencia por las niñas es el orden natural de su vida y otra elección o alternativa no puede y no debe ser pensada.

Estos niños son enseñados y aprenden a que les gusten solamente las chicas, rechazando otras posibles relaciones. Ser “gay” es una desviación, un delito, algo que debe ser combatido, para lo que no hay lugar en la escuela ni en la trama de los *Rebeldes*. Los ídolos de estos niños son notoriamente heterosexuales y los dramas de sus personajes están relacionados con “ficar”, noviar y practicar el sexo. Esta configuración se consolida como un modelo y una práctica ideal y, como resultado de ello, los alumnos no admiten o imaginan ningún tipo de relación que se desvíe de este patrón.

Al expresar nuestro asombro al ver a personajes noviendo solamente con parejas del sexo opuesto, los niños lucharon con vehemencia en contra de cualquier posibilidad divergente de patrón heteronormativo de la trama. Reaccionaron como si estuviéramos hablando o proponiendo algo inimaginable en el mundo de los *Rebeldes*. Después de la “extraña” pregunta, los niños empezaron a pensar y reflexionar sobre el tema. En un principio, mostraron aversión y después tranquilidad de confirmar que no hay personajes gays en las telenovelas. Arthur mostró su alivio diciendo: “como en [la telenovela] *Rebeldes*... No tiene ningún gay, gracias a Dios! Mejor así!”.

Los *Rebeldes* no serían lo mismo si insinuaciones o comportamientos homosexuales fuesen parte de la trama. Para los niños no es causa de extrañeza ver a Roberta y Diego besándose cada día, o incluso acompañar a Pedro y Alice en situaciones que aluden a la primera relación sexual de la pareja. Naturalizando así estas escenas y episodios que se establecen como normas que definen parámetros e indican la opción correcta.

La perspectiva post-estructuralista pone en cuestión las dicotomías que implican las identidades de género y la sexualidad, cuestionando la polarización entre lo masculino / femenino, homosexual / heterosexual. En este juego de dicotomías, estos polos son diferentes y adquieren características propias, negando el otro extremo y manteniendo la distancia. Este tipo de pensamiento dicotómico delimita las relaciones y nos cierra a una sola posibilidad haciendo que nos niegen y excluyan lo contrario. La desconstrucción de estas polaridades es difícil porque no aprendemos a cambiar entre ellas y sobre todo porque tratamos de encajar en las exigencias en uno de los polos. Esta dificultad para mantenerse en condición de tránsito, con disposición a cambiar de posición en la línea de la dicotomía, es la tarea de los debates postestructuralistas sobre el género. Continuando en esa discusión, Louro (2007: 48) afirma que “los hombres que se apartan de la forma de la masculinidad hegemónica son considerados diferentes, son representados como el otro, y por lo general experimentan prácticas de discriminación o subordinación”.

La lógica binaria es la que nos lleva a consolidar posiciones y lugares seguros. Donde no hay desvío de rutas, ni tampoco la posibilidad de ir sin fijación en un punto en particular. En este sentido, es posible romper lo que se ha naturalizado a través de la desconstrucción de estas polaridades.

Las relaciones dicotómicas establecen la existencia de dominantes y dominados. La heterosexualidad se mantiene como el extremo opuesto a la homosexualidad, considerada desviada. Discutir estas polaridades es reconocer que hay caminos que atraviesan las relaciones de género y las identidades sexuales. Por lo tanto, es importante preguntarse: ¿por qué las representaciones homoafetivas son censuradas por los niños y se consideran como algo que influye negativamente en su sexualidad? ¿Por qué no se discute acerca de las representaciones de género y sexualidad en la escuela? ¿Por qué los educadores por lo general guardan silencio a estas preguntas?

La heteronormatividad se manifiesta de diferentes maneras para cumplir con un modelo hegemónico construido social y culturalmente. Cuando una persona con sexualidad no normativa se aleja de este modelo, empiezan los problemas y la angustia. Cualquier práctica que está fuera de la normalidad encuentra dificultad de pertenencia porque el alineamiento entre género, sexo y sexualidad se ha convertido en un requisito. La homosexualidad es un ejemplo de lo que se considera “uso indebido”, ya que se piensa que al no hablar de ello en la escuela, se evitará su propagación (Louro, 2007).

La heterosexualidad es una práctica social incorporada como legítima, convirtiéndose en la “norma”. La telenovela *Rebeldes*, las concepciones religiosas y las prácticas pedagógicas de silenciamiento en la escuela son algunos de los mecanismos que propagan y mantienen una única posibilidad de abordar y vivir la sexualidad. Es el resultado de la preocupación de los órganos de vigilancia por establecer unas prácticas restrictivas de todos dentro de la escuela. A niños, maestros y otros participantes de la comunidad escolar se les insta a cumplir con estas normas en sus identidades de género y sexualidad.

Si la heteronormatividad es la regla general, aquellos que no se ajustan a ella terminan siendo aislados y repudiados. Abreu (2010: 201) destaca que el repudio causa muchas dificultades a la gente fuera de la heteronormatividad “ya que tienen que crecer, desarrollarse y construirse a sí mismos en un mundo con pocas señas de identidad, lo que hace que la autoaceptación de su sexualidad sea algo mucho más difícil”.

Las prácticas de heteronormatividad ganan fuerza cuando los niños se encuentran en el grupo de pares. Durante las conversaciones individuales, los estudiantes no mostraron necesidad alguna de demostrar y probar su masculinidad. Fueron más afectivos y revelaron sus debilidades y vulnerabilidades. Individualmente, los niños cuentan su día a día sin preocuparse por el juicio de sus colegas. Pero como grupo, modifican sus opiniones y comportamientos. Lomas (2008: 197) corrobora esas consideraciones al decir que “cuando los chicos se juntan adoptan a menudo como referente ético y estético el arquetipo canónico de la masculinidad tradicional con su cóctel de misoginia, homofobia y violencia”.

Las declaraciones sobre la necesidad de respetar las diferencias estaban a la orden del día en la escuela donde hicimos esta investigación. Este discurso fue presentado como un intento de tránsito a través de la diversidad. Estaba en los planes de estudio, en la planificación anual, en los objetivos del proyecto y en la enseñanza de los educadores. Sin embargo, los estudiantes no podían ser diferentes, no tenían oportunidades para discutir lo que se naturalizó y sus actitudes discriminatorias no habían sido cuestionadas.

Para Louro (2007: 44), es necesario profundizar en esa cuestión, pues “en los discurso actuales la apelación a la diferencia se está convirtiendo en algo habitual (que ya nos lleva a ser cautelosas/os, desconfiando de su uso sin restricciones)”. Es importante saber quién establece la diferencia, quiénes son los diferentes y lo que significa ser diferente. En este juego de poder se negocian las desigualdades. En este contexto dominado por normas unificadas de la conducta, el respeto a las diferencias se desgasta hasta el punto de llegar a ser contradictorio. La diferencia no solo moviliza sino que también produce verdades y se engendra en las relaciones de poder. Respetar las diferencias no sólo implica la aceptación del otro, lo que tiene o su forma de pensar, sino legitimar y entender sus “versiones de la realidad.”

Observamos en diferentes entornos sociales que la diversidad sexual ha caracterizado las relaciones todos los días y desestabilizado las nociones culturalmente arraigadas sobre el género y la sexualidad. Las formas de pensamiento sobre las concepciones de lo masculino y femenino, lo normal y lo anormal, han cambiado, y hoy en día se requiere pensar en varias formas de ver el mundo y de estar en él. Las verdades construidas a través de la heteronormatividad no son fijas y ni inmutables. Sin embargo, las escuelas se resisten a otras maneras de pensar y de actuar en un intento por consolidar las prácticas sexuales hegemónicas. Estamos de acuerdo con Louro (2007: 81) cuando afirma que “no hay duda de que lo que se propone desde la institución escolar, objetiva y explícitamente, es la creación de varones y mujeres heterosexuales”.

La omisión o el silencio de los educadores en relación con las discusiones sobre género y sexualidad no significa que estas cuestiones no estén presentes en la escuela. Al contrario, el silencio y el encubrimiento son solo la producción del género y la sexualidad desde una matriz heterosexual. La tarea de la desnaturalización de la narrativa normativa sigue siendo problemática en las escuelas.

## Referencias bibliográficas

- Abreu, C. (2010). Um olhar sobre construções de identidade de gênero na contemporaneidade. *Revista Visualidades*, volume 8, FAV/UFG, pp. 191-204.
- André, M. (1991). A pesquisa no cotidiano escolar. In I. Fazenda (Ed.), *Metodologia da Pesquisa Educacional* (pp. 35-45). São Paulo: Cortez.
- Clifford, J. (1991). Introducción: verdades parciales. In J. Clifford; M. George (Ed.), *Retóricas de la antropología* (pp. 25-60). Madri: Júcar.
- Eckert, C.; Rocha, A. (2008). Etnografía: saberes e Práticas. *Revista Iluminuras - Publicação eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais*, v. 9, n. 21.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Lomas, C. (2008). *Era una vez la escuela: identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- Louro, G. (2007). *Gênero Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Petrópolis.
- Meyer, D.; Paraíso, M. (2012). Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In D. Meyer; M. Paraíso (Ed.), *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação* (pp. 15-22). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Meyer, D.; Soares, R. (2005). Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa

pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In M. Costa; M. Bujes (Ed.), *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (pp. 25-44). Rio de Janeiro: DP&A.



# Socialización de género a través de los videojuegos: consolidación de un modelo social desigualitario

*Enrique Javier Díez Gutiérrez. Profesor Universidad de León, enrique.diez@unileon.es*

*Ana Salas Rodríguez. Colaboradora Universidad de León, ana.salas.r@gmail.com*

## Introducción

Desde la década de los 80 los videojuegos se han transformado en un fenómeno de masas a nivel mundial. Pero no olvidemos que los videojuegos son juegos, y como tales, enseñan a comprender y situarse ante la realidad: son una poderosa herramienta de conformación de opinión y “el factor más importante por medio del cual los videojuegos son vehículos de socialización, es el de los valores” (Puggelli, 2003:118). Los valores los vamos aprendiendo en interacción con la realidad y las personas que nos rodean. Y los videojuegos “constituyen instrumentos mediante los que el niño comprende el medio cultural que le rodea. Representan, fielmente, simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno” (Estalló, 1995:117). El juego y las actividades de entretenimiento configuran una sutil expresión de los modos de percibir la realidad que una cultura determinada posee. Por eso es crucial la responsabilidad que tienen quienes los diseñan y distribuyen, puesto que están socializando a las futuras generaciones, construyendo su forma de ver la realidad y de entender la convivencia y las relaciones humanas.

Desde la Universidad de León, a lo largo de dos años, y con la colaboración de expertos y expertas de otras universidades, hicimos la investigación más extensa realizada en Europa en los últimos años. Esta investigación se centró en los contenidos y valores que promueven los videojuegos que más se comercializan actualmente entre las personas jóvenes de todo el mundo. En concreto se aplicaron: 5.000 cuestionarios a chicos y chicas españoles de entre 6 y 24 años de edad; 22 estudios de caso con 44 “sujetos”; 60 entrevistas a informantes clave; 13 grupos de discusión; 20 observaciones de campo en diferentes situaciones y contextos; y se ha realizado el análisis videográfico de los 250 videojuegos actualmente más vendidos.

## Juegos de hombres

Los resultados obtenidos han sido contundentes. La primera conclusión a la que llegamos es que la mayoría de los videojuegos comerciales que usan nuestras/os adolescentes y jóvenes tienden a reproducir estereotipos sexuales contrarios a los valores que educativa y socialmente hemos establecido como principios básicos en nuestra sociedad.

Es una afirmación común de todos/as los autores/as y una conclusión de todas las investigaciones que los videojuegos están hechos por hombres y para los hombres (Gros, 1998:61), reforzando el comportamiento y papel masculino e incluso, en ocasiones, con claras muestras de incitación al sexismo. El estudio de la FAD (2002) afirma que el mundo de los videojuegos “es claramente machista: lo reconocen los creativos, los comerciales, los miembros de la industria, los propios usuarios. Los videojuegos están hechos para chicos, pensados para un imaginario masculino (si no machista), y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones” (FAD, 2002:262).

La representación femenina en los videojuegos es mucho menor (17% vs 64%), generalmente minusvalorada, y habitualmente en actitudes dominadas y pasivas. Sus modelos corporales son tendentes a la exageración (90%) con idealizaciones de personajes sacados del cómic o del cine erótico. Incluso su vestimenta no responde, en muchas ocasiones, a las necesidades de la historia, del trabajo o de la acción que se realiza en el videojuego, sino a mostrarse “insinuante” o “seductora” ante la mirada masculina (73%). En definitiva, parecen estar pensados para un imaginario masculino, y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, afinidades y aficiones de los varones. Por eso, no es de extrañar que sean los chicos los que más juegan con videojuegos.

No obstante, ante las extendidas críticas de este sexismo estereotipante tan burdo, el mundo de los videojuegos ha creado un nuevo tipo de protagonista femenino que asume un rol activo en el desarrollo del videojuego. Pero este nuevo tipo de personaje, de rasgos andróginos y comportamiento agresivo, no trae nada nuevo. Reproduce los esquemas de comportamiento de los héroes masculinos adornados por la dureza, el afán de venganza, el desprecio, el orgullo, etc. Eso sí, vestidas, o más bien semidesnudas, con trajes escasísimos de tela, dejando entrever un cuerpo escultural entre el armamento que portan. De esta forma reafirman la idea de que para lograr el éxito, las mujeres deben ser similares a los hombres en la brutalidad y violencia, imitando ese modelo masculino.

La igualdad entre mujeres y hombres es asimilada a la masculinización de las mujeres y la equiparación al modelo masculino tradicional más estereotipado. Lo preocupante es que ese modelo masculino se tome como norma incuestionable de la conducta humana y se vea normal, en el mundo virtual, que la conducta adecuada de las nuevas “heroínas” se aproxime cada vez más a esa conducta varonil.

## La cultura “macho”

No hemos querido quedarnos en el análisis del sexismo explícito plasmado en estos videojuegos, o en el lenguaje sexista o la imagen de la mujer que presentan, sino que nos hemos adentrado, en el

sexismo implícito que hay en su trasfondo. Hemos constatado la intensa construcción del modelo masculino caracterizado en esta investigación como la “cultura macho”: el denominado “síndrome de John Wayne”, un código de conducta explícito aunque no escrito, un conjunto de rasgos ligados a la masculinidad tradicional hegemónica que nos han enseñado a venerar desde la infancia (Gerzon, 1982).

Este modelo cultural, transmitido a través de la estructura, contenido, argumentos, desarrollo y dinámica de estos videojuegos, exalta unos determinados “valores”, si así los podemos denominar, ligados a una visión del mundo como un “gran juego” en el que dominar se convierte en el objetivo primordial. Es en este contexto, con la mirada vuelta hacia lo instintivo, lo ‘salvaje’, donde se exaltan actitudes como la agresividad, el desprecio a los sentimientos, la impulsividad instantánea, el riesgo desmedido, la competitividad... donde esos “valores” se convierten en “virtudes”. Se valora el poder, la fuerza, el honor, la venganza, el desafío, el desprecio, el orgullo, el coraje, la insensibilidad, el deseo constante de enfrentarse y buscar situaciones de peligro,... Por el contrario, lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo y sumisión.

De hecho, en el análisis de esos 250 videojuegos más vendidos, las acciones que predominan en los mismos son: competir (93%), atacar, combatir, agredir, destruir, eliminar, matar (73%). Y los valores que se ensalzan, coherentes con estas acciones, son: competitividad (72%), vale el que gana (98%), venganza por encima de justicia (30%), empleo de la fuerza para conseguir los objetivos (81%), violencia como estrategia (84%), exaltación de la dureza del hombre y de la belleza en la mujer (98%), consideración de “los/as otros/as” como mis enemigos (83%).

La consecuencia de este modelo de interacción virtual es la primacía de la victoria sobre la justicia, de la competición sobre la colaboración, de la violencia sobre el diálogo o la comprensión. El juego que provoca emoción, que involucra intensamente a sus participantes, es el que implica que haya un ganador y todos los demás se conviertan en perdedores. Son escasos, prácticamente inexistentes, los juegos que exigen la cooperación para conseguir los objetivos o las metas que pretenden. Incluso en aquellos juegos de estrategia en los que se persigue la construcción de un imperio o un mundo, los medios que se utilizan (comercio, producción, relaciones...) son vías para fortalecerse económicamente y poder conquistar, ampliar o tener más. Y aquellos que favorecen una opción multijugador/a, aunque “cooperen” entre algunos/as, el objetivo final es competir con los oponentes y derrotarles. Esto potencia una visión de la competencia como única forma de relacionarse, que la realidad está dividida entre quien gana y quienes pierden y que lo mejor es estar en el “bando de los que vencen”.

En esta visión de la realidad, el otro diferente a mí, es siempre un rival, un enemigo que debe ser eliminado. Y es un enemigo “marcado”: no es cualquiera, sino enemigos creados en función de unos intereses ideológicos y culturales delimitados: se ha pasado del enemigo comunista al enemigo terrorista, coincidente con el árabe o el sudamericano, potenciándose un racismo implícito y solapado muy potente en la conformación de la visión ante el “otro” diferente (Levis, 1997).

Incluso en muchos videojuegos hay una clara politización de los villanos. Juegos como *Generals*, *Rainbow Six*, *Soldier of Fortune*... basan su discurso en una imagen que alienta la xenofobia al

identificar inmigración con delincuencia (los colombianos son traficantes de droga), terrorismo con el mundo árabe (fanáticos adoradores de Alá que practican el terrorismo contra los occidentales), o el comunismo con el mal (los rusos tienen veleidades totalitarias)... El Eje del Mal, acuñado por Bush Jr., dice Pita (2003:31), se transmuta en videojuego.

La mayoría de los protagonistas de los videojuegos son hombres, blancos, del norte, heterosexuales...: reproducen un modelo radicalmente etnocéntrico, eurocéntrico, y heteronormativo. No hemos encontrado ningún videojuego cuyo protagonista, masculino o femenino, pertenezca a una minoría (gitanos, gays, minusválidos, migrantes...). Excepto, claro está, cuando tienen que exhibir sus cualidades físicas, que no intelectuales, en competiciones (boxeo, fútbol, baloncesto...) y en alguna guerra como “carne de cañón”, como si sólo se les permitiera sobresalir y ser protagonistas en lo más “instintivo” o “salvaje” del ser humano.

En estos videojuegos están claramente delimitados el éxito (matar, ganar), y el fracaso (morir, perder); el bien (nosotros), y el mal (los distintos a nosotros); lo justo (venganza, que yo mate, que yo gane), y lo injusto (que yo pierda). No hay matices, ni explicaciones, ni circunstancias... Se pierden los sentimientos en favor de la fuerza bruta. No hay diálogo, sólo destrucción, no se piensa, sólo se actúa. Esto supone una visión maniquea de la realidad, con “malos” perversos a los cuales se debe eliminar físicamente para alcanzar una recompensa determinada. Un universo donde la única alternativa es matar o ser matado, ganar o perder. Se fomenta el partidismo fanático e inquebrantable ligado a relaciones afectivas que nos implican emocionalmente con “los nuestros” y nos hacen rechazar, temer y odiar a “los otros”.

Los buenos son los protagonistas: el propio jugador o jugadora. Es quien gana, triunfa y obtiene la victoria final. Jugamos siempre desde su perspectiva. Tiene un rostro agradable, cercano, identificable, nuestro alter-ego. Sabemos de sus problemas, dificultades, emociones, sinsabores. Nos identificamos con su sufrimiento, su exaltación. Entendemos su carácter o su agresividad. Justificamos sus acciones. Explicamos sus reacciones y nos sentimos emocionalmente próximos/as.

Los malos son los antagonistas. No solemos jugar con ellos: nuestro objetivo es derrotarles, eliminarles, destruirles. Generalmente no los conocemos, no simpatizamos con ellos, ni nos permite situarnos “en su piel” o intentar comprender sus acciones. Son previsibles, cortados por el mismo patrón: asesinos, responsables de la destrucción de un mundo paradisíaco o como una organización que va a acabar con el equilibrio del planeta.

El ataque o la defensa se convierten en el único parámetro operacional, sustituto de la reflexión y del juicio personal. Se suprime prácticamente el lenguaje oral, predominando la imagen visual, la respuesta mecánica, el instinto, los reflejos... Se configura una visión de la vida y del entorno dominada por la compulsividad, la inmediatez...

El problema es que las estructuras mentales de los seres humanos se van construyendo en función de los instrumentos que utilizan. El tiempo se comprime con los nuevos “juguetes”: todo es acelerado y nuestra espera se convierte en angustia. Supone una visión de la vida unidimensional. No hay posibilidad de empatía, de comprender y acercarse al otro o la otra diferente. Los valores ligados al

cuidado, la atención del débil, la expresión de los afectos, quedan fuera de cualquier consideración posible. Se debe actuar sin piedad ni compasión. La destrucción o el combate son los elementos centrales y la finalidad esencial: un mundo de hombres y para hombres.

## Creando espacios de reflexión

Lo más preocupante es que las personas encuestadas y entrevistadas creen que este sexismo y la cultura patriarcal que reproducen los videojuegos no les afecta en su comportamiento. No son conscientes de cómo influye en su concepción de la realidad, en sus creencias y valores, en sus relaciones con las personas que les rodean. Y no hay influencia más marcada que aquella que no es consciente, pues no permite una racionalización de la misma, induce a creer que no es necesario generar mecanismos conscientes de defensa ante ella.

Además, se constató que la mayoría de las personas adultas desconocen los contenidos y valores de este mundo en el que están inmersos los niños y niñas: sólo el 40% de los chicos y chicas encuestadas tenían un seguimiento del uso de sus videojuegos por parte de una persona adulta y sólo a 1 de cada 4 se les controlaban los contenidos. Es decir, casi el 75% de las personas adolescentes y jóvenes que usan videojuegos, manifiestan que sus familias no saben cuáles son los contenidos de los mismos ni los valores que transmiten.

Por su parte, las multinacionales creadoras y distribuidoras de videojuegos se desentienden de su responsabilidad sobre los contenidos de los mismos, desplazándola hacia el consumidor/a que, según ellas, ha de ser quien “elija en el libre mercado”.

Parece que estas grandes empresas no tienen ningún pudor ni complejo en poner sus intereses comerciales o de lucro por encima de los derechos humanos, la paz o la justicia. Para estas multinacionales el mercado es el gran regulador del consumo en función de la oferta y la demanda. Por lo tanto, es la persona individual quien ha de decidir qué es bueno y qué es malo. Se pasa así de una regulación pública y social, a la “libertad de mercado”; “libertad” individual construida y manejada por la presión publicitaria. Como si del consumidor o consumidora dependiera el programa de televisión o los tipos de videojuegos que se ofertan en el mercado.

La socialización de nuestras futuras generaciones está siendo dirigida esencialmente por el mercado. Y se tiende a responsabilizar a las familias de las salvajes condiciones que impone el dios contemporáneo: el mercado global. Es la perversión que convierte a las víctimas en culpables, y les hace sentirse como tales.

La solución no puede encomendarse, por tanto, únicamente a la persona individual que compra o utiliza un videojuego. Es responsabilidad de la sociedad en su conjunto: multinacionales que los diseñan y fabrican, autoridades administrativas y gobiernos que los autorizan, medios de comunicación que ganan ingentes cantidades de dinero con su publicidad, organizaciones educativas y sociales que enseñan a comprender la realidad, investigadores y empresas editoriales y multimedia que no invierten en crear juegos alternativos, familias o chicas/os que invierten dinero en su compra...

La tecnología tiene que estar al servicio de la comunidad, de la sociedad, no al servicio únicamente del beneficio económico de unos pocos. La responsabilidad social está antes del mercado, antes de que esos productos lleguen al mercado. ¿Y si hacemos otros productos conforme a los derechos humanos y a los principios y valores que defendemos, al menos teóricamente? ¿Y si ponemos el mercado al servicio de los seres humanos?

## Referencias bibliográficas

- Aministía Internacional. (2001). *Haz clic y tortura. Videojuegos, tortura y violación de derechos humanos*. Madrid: Amnistía Internacional - Sección española.
- Bonder, G. (2001). Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias. *Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género*. Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001. Recuperado el 23 de mayo de 2013, de [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue\\_tec.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue_tec.htm)
- Brunner, C., Bennett, D. y Honey, M. (1998). Girl Games and Technological Desire. En J. Cassell y H. Jenkins. (Ed.), *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games*, (pp. 72-88). Cambridge: MIT Press.
- Carnagey, N., Anderson, C. & Bushman, B. (2006). The Effects of Video Game Violence on Physiological Desensitization to Real-Life Violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4(42), 532-539.
- Cassell, J. y Jenkins, H. (1998). Chess for Girls? Feminism and Computer Games En J. Cassell y H. Jenkins. (Ed.), *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games* (pp. 2-45). Cambridge: MIT Press.
- Children Now (2003). *Fair Play? Violence, Gender and Race in Videogames*. Recuperado el 15 de noviembre de 2004, de <http://www.childrennow.org>.
- Díez Gutiérrez, E.J., Terrón Bañuelos, E. & Rojo, J. (2001). Videojuegos: cuando la violencia vende. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 79-83.
- Díez Gutiérrez, E.J., Terrón Bañuelos, E. & Rojo Fernández, J. (2002). La violencia en las organizaciones escolares y los videojuegos. En Gairín, J. y Darder, P. (Eds.), *Estrategias e instrumentos para la Gestión Educativa* (82/54-82/62). Barcelona: Práxis.
- Esnaola Horacek, G.A. (2003). Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos. *Etic@net*, 1, 1-10.
- Estalló, J.A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Fad (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción). (2002). *Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos*. Madrid: FAD, Injuve.
- Fernández, C. (2003, marzo). Videojuegos peligrosos. *Fusión*, (suplemento de Asturias).
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratz.
- Gerzon, M. (1982). *A Choice of Heroes: The Changing Face of American Manhood*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Gómez Cañete, D. (2001), Ideología y videojuegos. Revista *en.red.ando*. Recuperado el 30 de Julio de 2001 de <http://enredando.com>.
- Gómez Cañete, D. (2002). Joysticks y fusiles. Revista *en.red.ando*. Recuperado el 11 de Junio de 2002 de <http://enredando.com>.

- Gros, B. (Coord.) (1998). *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gros, B. (2002, 7 de Mayo). Videojuegos y alfabetización digital. *En.red.ando*, 318. Recuperado el 2 de Junio de 2013 de <http://enredando.com>.
- Jones, G. (2002). *Killing Monsters*. London: Sega.
- Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- Males, M. (1999). *Framing Youth*. New York: Basic books.
- Marquès (2000). Videojuegos: Efectos psicológicos. *Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*. 2, 106-116.
- Miedzian, M. (1991). *Chicos son, hombres serán*. Madrid: horas y HORAS.
- Muñoz Luque, B. (2003). Mujer y poder: una relación transgresora. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-14.
- Pita, X. (2004). Mujeres virtuales. Las heroínas de videojuegos evolucionan. *Game-Live PC*, 36, 28-31.
- Pita, X. (2003). Las flores del mal. Los antagonistas virtuales también hacen historia. *Game-Live PC*, 29, 27-31.
- Puggelli, F.C. (2003). I videogiochi e il processo di socializzazione. En Maragliano, R., Melai, M. y Quadrio, A. (Ed.), *Joystick. Pedagogia y videogame* (pp. 115-125). Milan: Disney Libri.



# Repensar el género en la construcción de la identidad del docente de Educación Infantil

*José Miguel Correa Gorospe, Universidad del País Vasco UPV/EHU, jm.correagorospe@ehu.es*

*Estibaliz Aberasturi Apraiz, Universidad del País Vasco UPV/EHU, estitxu.aberasturi@ehu.es*

## Introducción

Uno de los objetivos de esta investigación<sup>1</sup> ha sido entrevistar a las maestras noveles y narrar la experiencia de cómo se aprende a ser maestro en la educación infantil. En este proyecto exploramos la construcción de la identidad de las docentes noveles de Educación Infantil y de los futuros docentes, actualmente estudiantes universitarios. La perspectiva metodológica adoptada en esta investigación es la narrativa. Los investigadores narrativos buscan comprender y representar la forma en que los seres humanos comprendemos y representamos el mundo, siendo la narrativa el fenómeno que se investiga y el método de investigación (Connelly y Clandinin, 2008). Aunque en España, nueve de cada diez docentes de Educación Infantil son mujeres (Mecd, 2013), los relatos de los participantes en esta investigación nos ha llevado a iniciar un proceso de reflexión y análisis de las relaciones de género (masculinidad/feminidad) en los educadores de educación infantil. Para nosotros, investigadores y profesores de futuras maestras de Educación Infantil, es una oportunidad para analizar nuestra contribución en las aulas universitarias a la construcción de la identidad de los futuros docentes.

## La construcción de la identidad del docente en la Educación Infantil

Esta comunicación explora el terreno de la interacción géneros en la educación infantil, relacionándolo con el sentido general de la investigación que versa sobre cómo se aprende a ser docente en la

---

<sup>1</sup> La construcción de la identidad docente del profesorado de Educación Infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo (MICINN EDU2010-20852-C02-02)

Educación Infantil, es decir, sobre cómo los docentes de esta etapa educativa construyen su propia identidad profesional. A partir de nuestra investigación narrativa aportamos una reflexión crítica que puede ayudarnos a desconectar las polaridades artificiales que regulan el género y explorar cómo actitudes, conductas y prácticas están siendo re-articuladas o re-ensambladas en itinerarios profesionales que no son inteligibles a través de las categorías tradicionales de identidad masculina/femenina. En contraste con las perspectivas esencialistas, que ven la masculinidad y la feminidad como propiedades innatas, en esta investigación hemos adoptado la perspectiva construccionista. Es decir, entendemos que la masculinidad y feminidad son activamente construidas, sostenidas y cuestionadas en la interacción social (Sabbe & Aelterman, 2007). Nuestra identidad como hombres y mujeres es desarrollada a través de complejos procesos de interacción donde aprendemos los guiones de género apropiados a nuestra cultura y procuramos modificarlos para hacerlos más atractivos. Como sugiere King (2004), las masculinidades y feminidades son construidas, representadas y reguladas, pero no son uniformes ni generalizables a todos los hombres y mujeres en nuestra sociedad.

## Perspectiva metodológica

Como sugieren Gubrium y Holstein (2008) cuando hablan de la investigación narrativo-etnográfica, es conveniente la utilización de diferentes estrategias de recogida de datos, fundamentando el conocimiento en la experiencia compartida e interpretada desde una perspectiva dialogada y multivocal entre el investigador e investigado. En esta investigación, los investigadores, al ser formadores de futuras maestras transitamos por diferentes roles. Siendo investigadores pero también docentes, reconocemos nuestras tensiones y contradicciones, en estos cambios de posiciones, reconociendo nuestro lugar privilegiado pero a la vez vulnerable, ya que analizamos una problema de investigación que supone la evaluación de nuestros propias actividades docentes.

Las investigaciones sobre las narrativas de los docentes (Connelly y Clandinin, 1988) arrojan luz sobre cómo se va construyendo la identidad profesional docente a través del discurso. Entendemos, como nos dicen Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010), que las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar) representan su comprensión del mundo y por tanto el modo en que van construyendo el sentido de estar en el mundo. Asimismo, el acto de posicionamiento (Harré y Van Langenhove, 1999) tiene lugar dentro de actos discursivos como las narrativas. Todos los actores se posicionan ellos mismos y posicionan a los otros de acuerdo con lo que consideran una narrativa coherente con la actividad que se esté llevando cabo en un tiempo y lugar dados.

Para Davies y Harré (1990) la identidad es el producto de prácticas discursivas. Los seres humanos se caracterizan tanto por la identidad continua como por la diversidad personal discontinua, al estar posicionada de diferentes maneras la misma persona experimenta y muestra una multiplicidad de identidades. La posición es la producción discursiva de la identidad, el lugar desde el que narramos, hablamos y actuamos. El posicionamiento es el proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que los participantes producen argumentos. Puede haber

“posicionamiento interactivo” cuando lo dicho por una persona posiciona a otra y “posicionamiento reflexivo” cuando uno se posiciona así mismo. Las posiciones reflejan de forma contextualizada la manera de concebirse a sí mismo y a los otros participantes en las conversaciones. A través de las narrativas aparece la forma de ser de los participantes.

En este proyecto de investigación han participado inicialmente 6 docentes noveles y 9 estudiantes de Educación Infantil de ambos sexos de la Comunidad Autónoma Vasca; y posteriormente, a través de diferentes grupos de discusión, 16 docentes de Educación Infantil de otras comunidades autónomas.

Con base en las diferentes experiencias de los docentes noveles y futuros docentes, surgen un conjunto de cuestiones conectadas a la experiencia vivida:

- ¿Qué narrativas, detectadas en el discurso de las personas investigadas, relacionadas con las cuestiones del género pueden contribuir a mejorar la comprensión del aprendizaje de ser docente en esta etapa?
- ¿Con qué evidencias contamos para comprender los cambios que afectan al papel de las docentes en una profesión de las que son llamadas femeninas de “atención y cuidado social” como lo es la Educación Infantil? ¿Qué evidencias se revelan en esta investigación que nos ayuden a comprender el tipo de cambios que se están dando en este perfil profesional?

Para dar respuesta a todo ello hemos seleccionado de la muestra el caso de una profesora novel que nos ayude a profundizar en las cuestiones planteadas. La narrativa de esta profesora tiene que ver con la transformación del rol docente de este nivel de educación infantil, de lo que se espera o no como docente de este nivel educativo, de su posicionamiento como profesional de la educación de una etapa muy centrada en la atención y cuidado de los niños, una de las profesiones denominadas del cuidado y la atención social.

## Miren<sup>2</sup>: Primeras experiencias docentes

Miren es una persona muy comprometida socialmente a quien la docencia le ofrece un terreno de realización de esa voluntad de compromiso social. Tras pasar por diferentes experiencias en centros públicos y privados, Miren nos narra sus dificultades de iniciación en la docencia. Recuerda los primeros momentos en los que tuvo que enfrentarse a su profesión y las dificultades que entrañaba. Recuerda con cierta amargura el agobio de las primeras semanas, con aulas llenas de niños de dos años, y su lucha por no conformarse con responder a las demandas que sobre ella hacían las madres, padres y abuelas. Insistía en su voluntad de innovar, de superar ciertas limitaciones que la reducían a un papel de cuidadora y le impedían realizar otro tipo de iniciativas docentes, más lúdicas, formativas y creativas desde su punto de vista. Nos relata la tensión que sintió al principio entre asumir un papel que le venía dado, reducido a responder exclusivamente a las demandas de una profesión centrada en la atención y cuidado de los más pequeños, y su aspiración y deseo de no

---

<sup>2</sup> Nombre ficticio

quedarse reducida a esas meras tareas de la atención. No es simplemente un momento en el tiempo, sino una situación sostenida temporalmente ocurrida durante su estancia en el primer centro educativo en el que tuvo oportunidad de estar más de dos semanas. Un centro donde permaneció seis meses.

Nos cuenta Miren las dificultades en el aula de 0-2 años para poder responder a las necesidades de los niños y niñas y las demandas de las madres y abuelas. En el caso narrado, es una abuela quien cuestiona su quehacer al no haber cambiado el pañal a su nieta. Miren, por su lado, comenta las dificultades iniciales para gestionar el tiempo y las diferentes atenciones hacia una clase muy numerosa, que apenas le dejaba tiempo para poder hacer algo más allá de los cuidados básicos, entre ellos la higiene y el cambio de pañales. En esta situación de trabajo intensivo y de la atención que debe prestar a tantos niños/as, dieciocho cuenta Miren, comenta el malestar que le produjo la queja de una abuela reclamándole la atención de la higiene de su nieta, cuando se la lleva a comer cambiada y la trae para la sesión de la tarde, hora y media después, con el pañal sucio y le demanda que para dentro de otra hora y media, momento de salida de los niños por la tarde, le tenga cambiado el pañal otra vez. Miren nos recuerda la frase: “Por favor, antes de las cuatro y media le cambias el pañal, porque en casa no le he cambiado. Porque claro -dice Miren- los primeros días que yo vine aquí, dieciocho niños, dieciocho pañales, y una persona sola. Los primeros dos días esa niña se fue a casa sin cambiar...”. Esos momentos los vivió con contradicciones y presiones externas de las otras compañeras que le decían que debía cambiarla aunque no le diera tiempo para otras cosas (por ejemplo, utilizar una maleta con juguetes y materiales para jugar y para realizar actividades con los niños y niñas que ella tenía en el centro); ella no tenía suficiente seguridad como para negarse a las peticiones de sus compañeras y de la abuela. Comprendía lo que sus otras maestras le decían pero no sabía resolverlo: “... Y las otras me decían: “tienes a dieciocho, y a seis les tienes que cambiar el pañal, acompañarles al baño, no te puedes meter en eso de jugar con los niños divididos en grupos” con los juegos que tenía seleccionados. Y yo decía: “jo, pero todo no puede ser sólo limpiar los culos de los niños, también tienes que hacer otras actividades...”. Porque soy así y me gustan estas dinámicas igual muchas veces me cargo con más trabajo ... porque si eres una maestra de Educación Infantil que está con su niño en el colegio, tampoco es que seas niñera...”.

Siguiendo a Davies y Harre (1990) podemos decir que hay un posicionamiento interactivo en estos fragmentos de la conversación en los que Miren se ve posicionada por la abuela que le exige que cambie el pañal. Pero a la vez se da un posicionamiento reflexivo de otra índole, cuando ella piensa y establece relaciones sobre lo que ocurre. Sobre lo que deja de hacer cuando su papel de profesora de Educación Infantil es reducido sólo a las tareas de cuidado básico de los niños/as, de manera que tiene que renunciar, presionada también por sus otras compañeras, a ese otro proyecto profesional más atractivo para ella. Es un cruce de derechos y obligaciones. A la vez, esta narrativa que hemos extraído del informe de Miren nos permite comprender la propia dinámica constructora de la identidad, cómo se negocia y se perfila tanto a nivel social como a nivel individual. Cómo se establece un diálogo situado en el que se contrasta lo que se quiere y se puede hacer a la vez que se dialoga con las otras personas que son sus compañeros y otros miembros de la comunidad educativa, en la que se comparten o no determinadas expectativas sobre lo que son sus obligaciones y deberes.. Por otro lado, la aceptación o no del posicionamiento, es decir, de los deberes y obligaciones que

aparecen en el diálogo, producen rechazo en la medida en que la identidad imaginada de Miren, su responsabilidad profesional o ese proyecto al cual ella se siente vinculada, le exige ocuparse del bienestar físico de los niños de su clase y de las tareas de su desarrollo intelectual, en este caso a través del juego. Un concepto que Davies y Harré (1990) proponen es la identidad imaginada. Consideran que la gente puede ocupar diferentes posiciones entre otras posibles que están dentro del contexto sociocultural. Y esta perspectiva nos puede ayudar a liberarnos de muchas imposiciones y rutinas establecidas en nuestros quehaceres docentes, en la medida en que nos permite reposicionarnos, imaginarnos de otra manera. Imaginarnos actuando profesionalmente de forma diferente a como nos quieren ver. Este aspecto reivindica otra finalidad en la tarea de las docentes de la educación infantil. No sólo están para la atención y cuidado de las necesidades corporales básicas sino que su trabajo y compromiso docente, está en el desarrollo de otras actividades orientadas al aprendizaje cognitivo. Aquí reside una ruptura con el rol tradicional de las docentes de esta etapa. Una transformación de las expectativas, otra manera de ser docente vinculada a otros compromisos que sobrepasan la atención y seguridad corporal de los niños. El caso de Miren pone de manifiesto la construcción de la identidad de género, en concreto del pulso que ella mantiene en su lucha y resistencia contra el modelo de maestra convencional de educación infantil.

## Conclusiones

En el ámbito escolar, se está dando una reconfiguración del trabajo femenino que implica nuevas perspectivas profesionales y la resistencia de ciertas maestras ante la exclusiva demanda funcional de un trabajo reducido a la misión de ser cuidadoras. En el caso de Miren, una maestra novel de Educación Infantil, observamos que se resiste a un papel de cuidadora que atiende exclusivamente al bienestar físico de los niños y niñas y reivindica a través de su posicionamiento un rol profesional que contemple una dimensión profesional didáctica, implicada y responsabilizada de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En muchos de los trabajos e investigaciones sobre la construcción de la identidad de las docentes (futuras maestras, noveles o expertas) no se cuestiona la multiplicidad ni el dinamismo de nociones como feminidad y masculinidad, considerándose la identidad como algo homogéneo, estático y universal. Lejos de estas posiciones emerge una visión mucho más compleja y plural de las identidades que se construyen, se crean y se recrean en el discurso (Butler, 2001). El caso de Miren deja claro cómo la identidad de la maestra se está construyendo permanentemente a través de las miradas vigilantes de los demás agentes (maestras y familiares, que por cierto son solo mujeres), colocándola en lugares de subordinación y obediencia; posiciones a las que Miren se resiste. Entre otros motivos porque no entiende la enseñanza como un acto de cuidado encaminado únicamente hacia la atención y el bienestar corporal de los niños y niñas (como sí que lo hacen algunos miembros de la comunidad educativa), sino también como el camino hacia el desarrollo intelectual de sus alumnos y alumnas o el compromiso social y político.

Otro de los aspectos que refleja nuestra investigación a partir de la visibilidad de las narrativas es que la identidad masculina y femenina de los maestros y maestras noveles está constantemente siendo

negociada, contrastada y construida y que cuando me construyo como docente dentro de un marco sociocultural dado contribuyo a que esa narrativa social se perpetúe o cambie. En concreto, en la Educación Infantil nos encontramos con que ser maestra implica representar un rol femenino de cuidadora que no permite que nos pensemos de manera diferente. Este hecho choca con los valores sociales y culturales de cada persona y hace que construyamos una identidad docente impregnada y condicionada por la hegemonía masculina y dicotómica que impera en nuestra sociedad. Esta investigación nos permite darnos cuenta de la importancia de lo social en la configuración identitaria y hacernos conscientes de la no neutralidad de nuestras acciones cuando formamos a futuros maestros de Educación Infantil con prácticas de género irreflexivas (Martin, 2006). Como dice O Donoghe (2008), la investigación que nosotros desarrollamos no solo debería aportarnos un mejor conocimiento del problema investigado, sino que debería tener espacios para la creación de un nuevo conocimiento que es individualmente y culturalmente transformador.

## Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2001). *El Género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Varios Autores (editors). *Dejame que te Cuente*. Buenos Aires: Laertes. pp. 11-59
- Davies, B. Y Harré, R. (1990). Positioning: the discursive Production of Selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43-63
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Malden: Blackwell.
- King, J.R. (2004). The (im)possibility of gay teachers for young children. *Theory Into Practice*, 43(2), 122-127.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Martin, P.Y. (2006). Practising gender at work. Further thoughts of reflexivity. *Gender, Work and Organization*, 13(3), 254-276.
- Martino, J.W. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223.
- MECD (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-2011 (Edición 2013)* Consultado el 21/03/2013 <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>
- O Donoghe, D. (2008). "That stayed with me until I was an adult" making Visible the Experience of Men who Teach. En Springgay, S., Irwin, R.L, Leggo, C. y Gouzouasis P. (eds). *Being wigh A/r/tography* (pp. 109-124). Rotterdam: Sense Publisher.
- Rivas, J.I. Leite, A., Cortés, P. Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353. 187-209
- Sabbe, E & Aeltermán, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 5 521-538

# Comprender la diferencia trans: una experiencia pedagógica mediante la ficción narrativa

*Jorge Fuentes Miguel, Universitat de València, jorge.fuentes@uv.es*

*Víctor Pérez Samaniego, Universitat de València, victor.m.perez@uv.es*

*Sofía Pereira García, Universitat de València, sofia.pereira@uv.es*

*José Devís Devís, Universitat de València, jose.devis@uv.es*

## Introducción

En la cultura occidental, la asignación del género a una persona a partir de su sexo viene regulada por un sistema bipolar sexo-género que, por una parte, establece correspondencias entre el género y el sexo de las personas y, por otra, las divide en dos polos dicotómicos: o se es mujer y femenina o se es hombre y masculino (Haynes, 2001). De entre las diversas instituciones sociales que contribuyen con sus prácticas a consolidar el consenso hetero-normativo en torno al sistema bipolar sexo-genero, el sistema educativo ocupa un lugar central. Rellenar un impreso de matrícula o una encuesta en la que deba marcarse la casilla 'hombre' o 'mujer' son ejemplos de cómo se repite durante la vida escolar la forzosa identificación con un género único y distinto del otro. En el caso concreto de la educación física (EF), utilizar los vestuarios para 'hombres' o 'mujeres' y la atribución de un carácter 'femenino' o 'masculino' a determinados juegos, deportes, o movimientos corporales, son ejemplos prácticos que ilustran la bipolaridad de género en esta asignatura.

Cuando la identidad de género se reduce a un sistema bipolar sexo-género, se refuerza un discurso normativo y excluyente sobre quienes no se ajustan al modelo hegemónico. Este es el caso del alumnado trans, aquel que muestra disconformidad entre el sexo biológico y el género socialmente asignado. Desde el momento en que hacen públicos sus sentimientos, pensamientos y acciones, el modelo bipolar actúa como un criterio de normalidad sobre sus identidades que, al no acomodarse al estándar admitido, son valoradas como extrañas y patológicas. El riesgo de exclusión social es muy grande para estos estudiantes porque rompen con un sistema que necesita de identidades fijas y estables para identificarlos como seres humanos 'normales'. En la medida en que la EF es una asignatura en la que el cuerpo (su apariencia, su rendimiento, su aceptación o rechazo) se hace muy

evidente, las normas y convenciones corporales condicionan singularmente sus conductas, pudiendo provocar situaciones de acoso, discriminación y violencia, pero también iniciativas dirigidas a su superación. Por este motivo, la educación física puede funcionar como un catalizador, bien para fomentar o bien para subvertir la marginalización a la que el sistema bipolar sexo/género aboca al alumnado trans.

La intención de esta comunicación consiste en presentar una experiencia pedagógica dirigida a sensibilizar a un grupo de estudiantes universitarios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte sobre algunas discriminaciones que experimentan las personas trans en el contexto de la EF. Para ello se utiliza una ficción como herramienta para tomar conciencia y empatizar con las vivencias de Mar, un personaje que representa a una estudiante de secundaria que decide hacer pública su identidad trans. Posteriormente, se explora la conexión entre la capacidad del alumnado para imaginar la alteridad trans y el concepto de cuerpos abyectos planteado por Butler (2002). Para esta autora, si el género califica a los cuerpos como humanos, todos aquellos que no encajan en el sistema bipolar porque van en contra de 'lo natural' se consideran cuerpos abyectos y sirven para definirse en oposición a ellos. Por último, se sugiere una propuesta pedagógica que podría servir de complemento a la experiencia con la ficción.

## El relato ficticio

Junto con otras formas de experimentación, los relatos ficticios forman parte de un campo emergente en las 'nuevas prácticas de escritura' dentro las ciencias sociales (Richardson, 2000). Aunque su utilización sigue siendo minoritaria en el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte, en los últimos años se leen con mayor frecuencia relatos ficticios evocativos que representan el conocimiento que ha sido generado etnográficamente (ver Denison y Markula, 2002). De acuerdo con Sparkes (2002), existen dos formas de utilización de la ficción. La primera, la creación no ficticia o semificción, se elabora a partir de la recolección sistemática de datos en una investigación, es decir, el relato está basado en informaciones y datos empíricos porque ha existido un trabajo de campo previo, pero se alteran datos o circunstancias espacio-temporales. En la segunda modalidad, la creación ficticia o ficción imaginativa, se otorga más libertad a la imaginación narrativa de quien escribe, sin tener la necesidad de haber estado en el campo. Si en el primero se estuvo en la acción y el relato se basó en personas y acontecimientos reales y los datos fueron recogidos por métodos diversos, en la producción de una ficción creativa se inventan personas, acontecimientos y lugares.

El relato que se ha elaborado se titula "Escapar de mi cuerpo". El tema central son las discriminaciones por razón de género que sufre Mar, una adolescente que decide hacer pública su identidad trans en el centro educativo en el que estudia. Relata en primera persona sus recuerdos y experiencias vividas en EF y la comunicación mantenida con el profesorado de la asignatura. Todas las personas y los acontecimientos y lugares que aparecen son productos de la imaginación. Ha sido creado sin haber estado en el campo recogiendo datos de forma sistemática. Sin embargo, se han tenido en cuenta diversos documentos de carácter escrito y visual en su producción. Se han utilizado estudios empíricos que enfocan las experiencias de mujeres transexuales desde perspectivas metodológicas

cualitativas, textos periodísticos, películas y un documental (Bogdan, 1998; Ekins y King, 2001; Lewins, 1995; Masson-Schrock, 1996; Montero, 1996; *Boys don't cry*, 1999; *Normal*, 2003; *El camino de Moisés*, 2003). En ocasiones, se han reproducido literalmente las voces de personas trans procedentes de los documentos fuente mientras que, en otros momentos, se ha optado por la pura ficción. Por motivos relacionados con la extensión de la comunicación, solo se muestra un fragmento. El relato completo puede consultarse en el siguiente enlace: <http://escapardemicuerpo.blogspot.com>

“Carne de gallina al pensar en la educación física. De primero de Bachillerato tengo recuerdos relacionados con *sketchs*. Celia, Vera y yo, llevábamos dos semanas ensayando por las tardes en mi garaje. ¡Vaya si le pusimos empeño! Aquello me gustaba. Representar me iba como anillo al dedo. No era como las pruebas físicas, que por cierto, nunca entendí. ¡Cuántas veces contuve mi rabia! No sólo por su crueldad, siempre te estaban comparando, sino porque odiaba tener que ajustarme a un baremo que reafirmaba precisamente el cuerpo masculino que yo no deseaba. Para no hacerlas fingía lesiones. Un día el tobillo y otro la espalda. ¡Qué decir de los días que practicábamos deportes! No logro quitar de mi memoria a los dos capitanes, yendo y viniendo, eligiendo a los miembros de los equipos. Primero a los mejores y al final a los peores. Siempre la última. ¡Era agonizante! Estar sentada, esperando y esperando, quedan tres personas, quedan dos personas. Fue realmente traumático. Además, no quería ir con los chicos porque me ignoraban. Durante los juegos era invisible y casi nunca me pasaban. Me decían que tenía que ir con las chicas. No es que me supiera mal, en el fondo prefería estar con ellas, pero los comentarios a mis espaldas eran del tipo, ‘este es mariquita’ o ‘no eres normal’.”

## Metodología

La experiencia pedagógica se desarrolló en mayo de 2011 y participaron 61 estudiantes (46 hombres y 15 mujeres) de cuarto curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La actividad se llevó a cabo en horario lectivo, además de que fue desarrollada por investigadores que no impartían docencia a los estudiantes, se aclaró que no se trataba de una actividad lectiva. En primer lugar, se distribuyó el relato dejando un tiempo de unos quince minutos para su lectura individual. Después, se solicitó que escribieran de forma anónima una reflexión personal a partir de dos cuestiones orientativas: ‘¿cuál es tu realidad, tu pensamiento respecto al género de las personas?’ y ‘¿qué te parece el texto que has leído en relación con estas cuestiones?’. Se explicitó que su reflexión formaría parte de una investigación sobre las identidades de género y que la participación tenía carácter voluntario, por lo que eran libres de dejar la actividad, garantizándose en cualquier caso su anonimato durante la misma. Contaron con unos 30 minutos para completar su reflexión escrita. A continuación, los escritos se recogieron y tras alterar su orden, fueron devueltos aleatoriamente, de manera que recibieran un texto desconociendo su autoría. Para iniciar el debate, un alumno voluntario leyó en voz alta el texto anónimo que tenía en sus manos, alternándose a partir de entonces lecturas y comentarios personales sobre estas. La puesta en común duró unos 95 minutos, acabando en el momento en que los estudiantes consideraron que los textos que tenían en su poder no añadían nada relevante a los ya leídos o que sus opiniones habían quedado reflejadas en el debate. Los textos fueron recogidos de nuevo por los investigadores. Las intervenciones fueron

grabadas con el consentimiento previo de los estudiantes y transcritas en papel.

Tras la lectura y el debate, uno de los investigadores presentó un segundo nivel de reflexión en el que se incorporaron conocimientos sobre teoría *queer* e identidades de género. La intención era favorecer un segundo debate que contara con más elementos de juicio para la argumentación acerca de las posturas personales expresadas en la primera parte de la actividad. Para su desarrollo se presentó el blog <http://escapardemicuerpo.blogspot.com> en el que, además del relato, podían encontrar preguntas referidas a aspectos concretos de la ficción y a sus creencias sobre la identidad de género, como por ejemplo: 'En relación con el sexo, ¿quién es Mar?, ¿un hombre, una mujer, o...?'; '¿Qué es para ti lo 'normal' en relación con el sexo y el género?'. Al presentarlo se hizo hincapié en que sus intervenciones podían ser nominales o anónimas. Tras dos semanas, el blog recogía los comentarios de 12 estudiantes que fueron incorporados a las reflexiones escritas y la transcripción del debate como datos para el análisis. Dichos datos fueron sometidos a un análisis categorial de contenido que permitió identificar, organizar y relacionar categorías temáticas emergentes.

## Cuerpos abyectos

En *Poderes de la perversión*, Kristeva (1988) teoriza sobre el concepto de abyección para describir aquello que no encaja dentro de los límites y sirve para dar sentido al 'yo'. Para Kristeva, la abyección se asocia con el rechazo y la repulsión en momentos en los que una persona se siente amenazada, por ejemplo, el asco por la comida, el vómito o la enfermedad. La expulsión de lo repugnante es la estrategia utilizada por la persona para finalizar con una amenaza que podría interrumpir la subjetividad y desestabilizar el proceso de construcción del 'yo'. Lo abyecto, plantea Kristeva (1988), perturba el orden, los límites, los lugares y las reglas de la identidad. De ahí que represente una amenaza a la seguridad ontológica, mientras que su expulsión actúa como un lenitivo del 'yo', un mecanismo que asegura su estabilidad ante la amenaza de lo abyecto.

El análisis de la abyección de Kristeva ha sido trasladado por Butler (2001, 2002) al ámbito de la identidad de género. Para esta autora, lo abyecto designa

“aquellas zonas 'invivibles', 'inhabitables' de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo 'invivible' es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos” (Butler, 2002:20).

De acuerdo con el razonamiento de Butler, todos aquellos sujetos que, como el caso de Mar (protagonista de la ficción), no encajan dentro de la norma bipolar de sexo/género, son considerados abyectos y, por tanto, se convierten en el referente contra el cuál se establece la condición de lo humano. Es decir, las personas se constituyen e identifican mediante la fuerza de la exclusión y el repudio: sé quien soy porque conozco el cuerpo amenazante que no quiero ser.

En este sentido, Soley (2004) ha señalado que un mecanismo que puede definir la abyección es el de oponerse al orden natural, de ahí que, todo aquello que va en contra de la naturaleza se considere abyecto por definición. En los escritos personales realizados por el alumnado aparecen ejemplos de

este mecanismo. A continuación, se muestran algunos de ellos:

“Estoy completamente de acuerdo con mi género y nunca he tenido problema de ningún tipo en aceptarme a mi mismo. Sobre este tema, yo pienso que la naturaleza es sabia y nos ha dotado de nuestro cuerpo por alguna razón, por lo que me cuesta entender que existan estos casos de cambios de sexo” (Grupo 1, 6).

“Desde fuera veo que es algo innatural, que va contra la naturaleza y que si no te toca de cerca el tema no ves lo duro que es para esas personas y su familia” (Grupo 1, 13).

“Al nacer, las personas poseemos un género por naturaleza, nos guste o no hay que aceptar que se nos ha asignado uno” (Grupo 1, 17).

“Me parece lógico que el género de las personas esté definido, o se es masculino o se es femenino, uno nace ya así y no se puede cambiar esto” (Grupo 2, 19).

“No lo veo como algo natural, pese a que hay estudios científicos que demuestran cambios genéticos y hormonales, no entiendo el porqué de desear el cuerpo del sexo con el que no has nacido” (Grupo 2, 26).

“Pienso que cada uno es lo que es cuando nace y me resulta tremendamente difícil comprender estas cosas” (Grupo 2, 31).

## Comentarios finales

La experiencia pedagógica con la ficción narrativa ha sido una tentativa para legitimar formas alternativas de toma de conciencia con un grupo de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte respecto a las discriminaciones sobre identidad de género en el ámbito de la EF. Este hecho, ya de por sí implica un proceso de cambio, puesto que en el contexto de las clases tradicionalmente predomina una cultura deportiva en la que se reproducen estereotipos de género y sexualidad dominante, tal y como recoge la literatura específica sobre la materia (Dewar, 1990; Flintoff, 1993). Sin embargo, aunque la ficción creemos que tuvo repercusión y el caso de Mar motivó un debate sensato y sensible, nos preguntamos hasta qué punto la experiencia de lectura supuso estimular cambios en la subjetividad de los estudiantes o, por el contrario, reforzamos la abyección representando a “el Otro” como un espacio de desviación y dolencia que es necesario contener, aquello que Britzman (2002:208) denomina “normalidad exorbitante”. Por este motivo, en próximas experiencias pedagógicas sugerimos complementar la práctica de lectura de relatos ficticios críticos con otras intervenciones que contribuyan a profundizar en la toma de conciencia y en desvincular lo normal del ‘yo’ con la intención de comprender mejor la diferencia. Una propuesta en esta dirección es la planteada por Rands (2009) sobre la utilización del Teatro Fórum de Augusto Boal (1995) para sensibilizar al futuro profesorado en el estudio de la complejidad del género. Pero esa será otra experiencia y deberá ser contada en otra ocasión.

## Referencias bibliográficas

- Boal, A. (1995): *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*, Routledge, New York.  
[Trad. cast. Jorge Cabezas, *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial, Barcelona, 2004]
- Bogdan, R. (1998): "The autobiography of Jane Fry". En S. J. Taylor y R. Bogdan (Eds.) *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*, John Wiley and Sons, Inc, New York, pp. 182-191.
- Boys don't cry (1999): Largometraje. EEUU. Dirección: Kimberly Peirce. Intérpretes: Hylary Swank, Chloe Sevigny, Peter Sarsgaard, Brendan Sexton III. Edición: Fox Searchlight. Producción: Killer Films. Duración: 114 minutos.
- Britzman, D. P. (2002): "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Rafael M. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria, Barcelona, pp. 197-228.
- Butler, J. (2001): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona.
- Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Paidós, Barcelona.
- Denison, J. y Markula, P. (Eds.) (2002): *Moving Writing: Crafting Movement in Sport Research*, Peter Lang, New York.
- Dewar, A. (1990): "Oppression and Privilege in Physical Education: Struggles in the Negotiation of Gender in a University Programme", en David Kirk y Richard Tinning (Eds.): *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, pp. 67-99, Falmer Press, London.
- Ekins, R. y King, D. (2001): "Telling body transgendering stories". En K. Backett-Milburn y L. Mckie (Eds.), *Constructing gendered bodies*, Palgrave, New York, pp. 179-203.
- El camino de Moisés (2003): Documental historiado en la serie Documentos TV (La 2 de Televisión española). Dirección: Pedro Erquicia. Guión: Martha Zein. Realización: Cecilia Barriga. Intérpretes: Moisés Martínez. Producción: TVE. Duración: 55 minutos. Fecha de emisión: 25/06/03.
- Flintoff, A. (1993): "Gender, Physical Education and Initial Teacher education", en John Evans (Ed.): *Equality, Education and Physical Education*, pp 184-204, Falmer Press, London.
- Haynes, F. (2001): "Introduction". En F. Haynes y T. Mckenna (Eds.) *Unseen genders: beyond the binaries*, Peter Lang, New York, pp. 1-16.
- Kristeva, J. (1988): *Poderes de la perversión*, Siglo XXI, Madrid.
- Mason-Schrock, D. (1996): "Transsexual's narrative construction of the 'true self'", *Social Psychology Quarterly*, 59, (3), 176-179.
- Montero, R. (1996): *Transsexuales: la cárcel del cuerpo*, El País, 25 de agosto.
- Normal (2003): Largometraje. EEUU. Dirección: Jane Anderson. Intérpretes: Jessica Lange, Tom Wilkinson, Clancy Brown, Hayden Panettiere. Edición: DeAPlaneta Producción: Avenue Pictures. Duración: 110 minutos. (Basada en la obra *Looking for normal* de Jeff Anderson).
- Lewins, F. (1995): *Transsexualism in society: a sociology of male-to-female transsexuals*, Macmillan Education Australia, Melbourne.
- Rands, K. E. (2009): "Considering Transgender People in Education: A Gender-Complex Approach", *Journal of Teaching Education*, 60, 4, 419-431.

Richardson, L. (2000): "Writting". En N. K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, Second edition, Sage, Thousand Oaks, pp. 923-948.

Soley, P. (2004): "In-transit: la transexualidad como migración de género", *Asparkía*, 15, 207-232.

Sparkes, A. C. (2002): *Telling tales in sport & physical activity: a qualitative journey*, Human Kinetics Press, Champaign, IL.



# La resocialización de la mujer gitana en los cursos de alfabetización de la Renta Mínima de Inserción

*Ariadna Ayala Rubio, Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur de L'Université Paris Est, ariadna.ayala@gmail.com*

## Introducción

En esta comunicación se analizan los valores de género que se promueven tanto en los cursos de alfabetización dirigidos a mujeres gitanas perceptoras de la renta mínima de inserción (RMI) como en las actividades organizadas por instituciones públicas y entidades de iniciativa social para este colectivo. A partir de un trabajo etnográfico de más de dos años en diversas ONG que imparten estas actividades socio-educativas y de la realización de entrevistas en profundidad a los profesionales y personas de etnia gitana perceptoras de RMI participantes en los espacios socio-educativos vinculados a la Renta Mínima de inserción<sup>1</sup> (39 entrevistas a personas de etnia gitana y 32 a profesionales residentes en la Comunidad de Madrid), se estudia el proceso de re-socialización de las mujeres gitanas beneficiarias de RMI. Centrado en la construcción y transmisión profesional de los que supone ser actualmente una “mujer moderna” y de una concepción específica de la igualdad de género, las mujeres gitanas son instadas continuamente a asumir ciertos valores y prácticas sociales (de género, de “ciudadanía”, de crianza, etc.), a la vez que se va conformando un arquetipo de la “mujer gitana” que condensa potentes estereotipos y prejuicios sobre la “cultura gitana” y las relaciones de género características de este colectivo.

## Las actividades educativas en los talleres de alfabetización asociados a la RMI

Las actividades educativas que se implementan con la población gitana beneficiaria de la RMI se concentran en dos temáticas principales: por un lado, la alfabetización, que no ha variado desde

---

<sup>1</sup> Los resultados de esta investigación han sido posible gracias a una beca pre-doctoral FPU (Programa de Formación del Profesorado Universitario) de cuatro años concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

el comienzo de la intervención social con el colectivo gitano y, por otro lado, la educación para la salud, cuyos contenidos recuerdan a los clásicos de la puericultura (prevención de enfermedades transmisibles, métodos de lactancia, higiene del recién nacido, etc.).

El tema de la igualdad de género se trabaja de manera transversal en esos grupos de alfabetización y, por tanto, en los proyectos de integración que son organizados y desarrollados por esas entidades de iniciativa social. El énfasis que se está poniendo en fomentar debates sobre este tópico, principalmente con mujeres gitanas, guarda relación con la construcción que, desde distintas instituciones académicas y profesionales, se ha llevado a cabo de estas mujeres como “motor de cambio” del colectivo gitano.

Se las piensa, de este modo, como más receptivas a los valores y conocimientos transmitidos por los profesionales y las instituciones sociales, además de como más abiertas al cambio. Ello podría explicar, en parte, que con el sector del colectivo gitano con el que más se interviene sea el de las mujeres y que, por tanto, en la mayoría de los proyectos de integración<sup>2</sup>, sean ellas las que participen. Hay que recordar aquí que, en el marco de la división del trabajo existente en las familias gitanas, las mujeres se han especializado en establecer y mantener las relaciones con el mundo de los Servicios Sociales (Serrano y Arriba, 1998, p. 116).

## La mujer gitana como terreno abonado para la intervención social

Frente a la representación social que se suele encontrar en muchos de los informes “técnicos” provenientes de los profesionales socio-sanitarios, donde se construye al colectivo gitano como resistente al cambio, la imagen que se enfatiza de la mujer gitana en los espacios públicos vinculados a la RMI es la de, por el contrario, su receptividad a ese mismo cambio, su deseo de mejora y su apertura al trabajo con los Servicios Sociales y con las entidades de iniciativa social. Esta visión de la gitana como “referente de cambio” o como “persona moderna” se ha difundido en diversas jornadas de formación promovidas por distintas instituciones públicas. En estas jornadas se suele alabar públicamente a las gitanas, poniéndose a las mediadoras sociales gitanas como ejemplo del cambio al que está sujeto el colectivo.

En una reciente aportación al diario *El País* (Grañeras, 2011), la jefa del Área de Estudios e Investigación del IFIIE (Instituto de Formación, Investigación e Innovación Educativa), del Ministerio de Educación, sostiene que las mujeres y las niñas gitanas son el “motor de cambio” de su comunidad; y en el libro *Nosotras las Artemisa* (2008, p. 15), apoyado por el Área de Igualdad del Ayuntamiento de Madrid, se argumenta que “las mujeres representan un claro referente en el cambio de la cultura gitana”. Una imagen parecida aparece en una guía de actuación con la juventud gitana de la Fundación Secretariado General Gitano (FSGG) donde, después de señalarse la discriminación y el control en razón del género que sufren las jóvenes gitanas, se afirma que son éstas “las que más participan y las que están transformando su realidad” (Martínez Ten, Tuts y Pozo, 2003, p. 23); lo

---

<sup>2</sup> Los proyectos de integración son un conjunto de actividades orientadas a la promoción personal y social de los beneficiarios de la RMI. Son gestionados por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro y financiados por la Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

cual se atribuye a causas como la “solidaridad de género” o el hecho de que las mujeres compartan “espacios de socialización”.

Es indudable el esfuerzo institucional desarrollado para difundir esta imagen de la mujer gitana. No obstante, no se analiza en ninguna de éstas u otras obras ni la relación que puede haber entre la presencia femenina en “los espacios de socialización” de las ONG con el uso de la RMI como instrumento para compeler a que acudan a ellos ni las consecuencias que esta “imposición de la intervención profesional” (Nogués, 2007) pueda estar ocasionando. Tampoco hay estudios, salvo el de Abajo y Carrasco (2004), que vayan más allá de la consideración de la identidad cultural como factor explicativo de los comportamientos de las mujeres gitanas.

La representación social de la mujer gitana como “motor del cambio” guarda relación, desde mi punto de vista, con la división de roles sexuales que actualmente se da en las familias gitanas beneficiarias de la RMI, en las que son los varones los que trabajan fuera de casa en el chararreo u en otras actividades económicas, y las mujeres las que se encargan del contacto con las instituciones públicas que implica la demanda de la RMI y de otras ayudas sociales. Es más, las mujeres son los miembros de la unidad familiar a los que la RMI ha podido “captar”, convirtiéndose en el público “cautivo” (Sassier, 2004, p. 100) y, por ende, mayoritario de la intervención social vinculada a esta política social, debido a que ellas suelen ser las titulares de la misma y sólo a quienes figuran como tales se les puede “obligar” a firmar el Programa Individual de Inserción y a participar en las actividades que se establezcan de cara a la inserción social (Ayala Rubio, 2009). No es casualidad, de este modo, que los Servicios Sociales hayan promovido discursos positivos sobre ellas coincidiendo, además, con el hecho de que sus profesionales manejen la idea de que “es muy difícil trabajar con los hombres”.

Todo acontece como si la intervención social enalteciera, piropeándolas como “modernas”, “abiertas” y palancas del cambio, a la única parte del colectivo gitano a la que ha tenido y tiene acceso. Ello se ve reforzado por el establecimiento, desde diferentes políticas de inclusión social, de las mujeres gitanas como grupo prioritario de la intervención social. Por otro lado, se puede sostener como hipótesis que la imagen de la mujer gitana como “agente de cambio” está sirviendo a las instituciones públicas y a las ONG como un elemento a partir del cual, por un lado, trabajar con las mujeres “de puertas para afuera” (en los actos públicos organizados por las asociaciones gitanas y por las administraciones públicas) y, por otro lado, introducir una intensa labor de concienciación sobre la desigualdad de género “de puertas para adentro” (como sucede con frecuencia en los cursos de alfabetización), que se orienta a transformar unas relaciones entre hombres y mujeres que se perciben como desiguales. Ello, sin embargo, acaba por introducir un elemento desestabilizador, antes que nada, en la pareja gitana y, por extensión, en el colectivo gitano, dado que la mayor parte de los proyectos de integración (con sus correspondientes cursos de alfabetización) y de las jornadas de formación vinculadas a la RMI se orientan a las mujeres y, por otro lado, en estos espacios socio-formativos es común, como se acaba de decir, que se trabajen dichas cuestiones relacionadas con la desigualdad de género, por lo que está recayendo sobre ellas la acción más intensiva dirigida a crear conciencia sobre esa desigualdad. Una consecuencia de este trabajo intensivo sobre las mujeres es la desazón que algunas mujeres gitanas experimentan como resultado de lo que se puede

considerar como “un exceso de conciencia” sobre la desigualdad de género que les atañe, principalmente por no contar con las condiciones socioeconómicas que les permitan encarnar el asumido discurso de la emancipación.

Mientras que a nivel público se dibuja a las mujeres gitanas como agentes de cambio social, a nivel privado, las profesionales las conciben como la “parte débil” u oprimida del colectivo gitano, construyéndose estampas contradictorias y ciertamente “bipolares” de ellas. En todo caso, como se viene remarcando, las mujeres gitanas son construidas en positivo, configurándose como el reverso de la construcción de que son objeto los varones gitanos: como machistas, inaccesibles, atrasados y resistentes al cambio.

### **“Cultura gitana” y desigualdad de género: cuando la cultura esconde la diversidad**

Cuando se organizan debates con las mujeres en los cursos vinculados a la RMI, uno de los temas más tratados es la precocidad de los matrimonios gitanos, tema sobre el que, durante el trabajo de campo, he recogido puntos de vista muy diversos entre las mujeres. Todas reconocen que las gitanas “se escapan” muy jóvenes para evitar la influencia familiar en la elección de su pareja puesto que, como es sabido, cuando una de estas jóvenes comunica a sus familiares que ha mantenido relaciones sexuales con el hombre con el que “se ha escapado”, la familia se ve obligada a aceptarlo y a facilitar la unión de la pareja. Consideran que esta costumbre, ampliamente extendida en el colectivo, es una manera legítima de elegir a un compañero sexual y ahorrarse, al mismo tiempo, el coste de una boda gitana. Se trata de un posicionamiento que, sin embargo, se convierte a veces en el eje de acalorados debates con las profesionales que trabajan con estas mujeres; unos debates que suelen plantearse en términos culturalistas, es decir, como una oposición entre “costumbres gitanas y payas”. Es más, como las profesionales juzgan desde esta perspectiva la precocidad de las alianzas matrimoniales de las jóvenes gitanas, una reacción habitual de las mujeres es la de defenderse acudiendo a los mismos parámetros, es decir, enarbolando el valor de “la costumbre” o “la cultura gitana” como principal, cuando no único, argumento. En estos casos, “la cultura” se identifica con costumbres, creencias y tradiciones colectivas en cierto sentido ritualizadas, obviándose que es algo más que reglas y diferencias, y que puede ser más fértil considerarla, por ejemplo, como el juego que permite subvertir lo reglado que se produce cuando los individuos se interrelacionan en la vida social (Díaz de Rada, 2010, p. 24, 32, en Díaz Viana, 2011, p. 381). Por otra parte, las profesionales critican la “costumbre” de la que estamos hablando debido a las consecuencias que, desde su punto de vista, conlleva para las jóvenes gitanas y tratan de convencer a las madres, esto es, a las beneficiarias de la RMI con las que están interviniendo, de la necesidad de que ofrezcan a sus hijas “una oportunidad mejor”, de darles libertad para no tener que “escaparse”, de no abocarlas a una práctica que agravaría la desigualdad de género.

Estos intentos de las profesionales de la intervención social de promover un cambio de conciencia y de identidad en la mujer gitana a través de la transmisión de valores menos sexistas se están convirtiendo, sin embargo, en contextos propicios para una moralización que se escuda en un lenguaje culturalista y para la construcción de un discurso profesional sobre “el cambio esperado de la mujer

gitana” que no admite fisuras. El énfasis en lo cultural como variable explicativa principal, cuando no única, de los comportamientos del colectivo gitano, a la vez que el manejo de una concepción de la cultura que la presenta con una camisa de fuerza que constriñe los comportamientos de los sujetos, obstaculizan la producción de análisis complejos por parte de las profesionales que posibilitaran descubrir, por ejemplo, qué características tendrían que tener las charlas y debates que se organizan, y en qué circunstancias se tendrían que producir, para que pudieran tener unos efectos sobre las beneficiarias de la RMI (generalmente de clase baja y media-baja) que fueran más allá del fortalecimiento de sus estrategias de defensa.

No obstante, una mirada cuidadosa permite descubrir la existencia de una gran diversidad interna en los grupos de mujeres gitanas que participan en las actividades de las que estamos hablando. Así, aunque la opinión sobre la discriminación de género que afecta a éstas es bastante homogénea entre las profesionales, puesto que asumen, sin más cuestionamiento, que están dominadas por sus obligaciones con el marido, los hijos y la suegra, las mujeres gitanas adoptan diferentes posiciones de género en los grupos de alfabetización. Ello se plasma, por ejemplo, en que unas reconozcan haberse casado demasiado pronto y afirmen que, de ser posible volver al pasado, no lo harían de la misma manera; en que otras apoyen a sus hijas casadas, que tienen entre 14 y 18 años, a que sigan en “el instituto”, descargándolas de las labores domésticas y del cuidado de sus hijos mientras estudian; o en que otras sostengan que, a pesar de que han tratado de convencer a sus hijas de que no repitan sus errores, ellas “se han escapado” siendo muy jóvenes. Se puede plantear aquí, como ya lo han hecho algunas autoras que han estudiado la manera en que se trabaja la diversidad cultural en la escuela (Vásquez y Martínez, 1996; Bertely, 2000, 2000a; Jociles, 2006), que ciertas formas de intervención socio-educativa que adoptan rasgos de lo escolar parten de la presunción de homogeneidad cultural por parte de los alumnos como condición *sine qua non*, puesto que la aplicación sin estridencias de los formatos y de las herramientas de intervención socioeducativa que se tienen (enseñanza centralizada, uso de libros de texto, realización de actividades iguales por los alumnos, desarrollo del mismo ritmo de aprendizaje, etc.) depende precisamente de esa presunción de homogeneidad. Se puede sugerir, por tanto, que aunque la diversidad de modos de hacer, pensar y sentir de las mujeres gitanas pueda emerger en estos espacios educativos ligados a la RMI, las profesionales que imparten “los cursillos” no están predisuestas a percibirla ni pueden, por tanto, dar cuenta de ella.

## Conclusiones

Las mujeres gitanas beneficiarias de la RMI están siendo objeto de un intensivo proceso educativo de carácter resocializador. Por todos los aspectos presentados en esta comunicación<sup>3</sup>, puede plantearse la duda acerca de si el discurso que producen las diversas organizaciones, y las temáticas sobre las que pivotan las actividades que ofertan a las beneficiarias gitanas de la RMI, no están reproduciendo, a nivel práctico, una división de los roles de género que perpetúa una visión de la mujer

---

<sup>3</sup> Aspectos todos ellos detallados en la tesis doctoral “Las políticas sociales en perspectiva socio-antropológica: estudio de la gestión y aplicación de la Renta Mínima de Inserción de la Comunidad de Madrid con el colectivo gitano”, presentada en la Universidad Complutense de Madrid el 13 de Julio de 2012 y cuya directora fue María Isabel Jociles Rubio.

gitana como cuidadora y educadora, obstaculizando así una verdadera transformación de esos roles<sup>4</sup>. En suma, que a través de la formación para fomentar la “igualdad de género” puede estarse produciendo el efecto contrario, esto es, añadir una serie de exigencias al cambio esperado por las instituciones para estas mujeres (respecto a las cuales se las terminará discriminando, clasificando y/o moralizando, en cuanto que no alcanzarán los niveles de “modernidad” e independencia previstos) y definiéndolas como atrasadas, resistentes al cambio o incapaces de ser “responsables”.

## Referencias bibliográficas

- Abajo, J.E.; Carrasco, S. (eds.) (2004), *Gitanas y gitanos en la encrucijada: experiencias de éxito y continuidad educativa para repensar el cambio social y cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer, CIDE.
- Ayala Rubio, A. (2009), Secretos a voces: exclusión social y estrategias profesionales de construcción de la obligatoriedad en la intervención social vinculada a la Renta Mínima de Inserción (RMI) con el colectivo de etnia gitana, *Cuadernos de trabajo social*, 22, 19-40.
- Ayuntamiento de Madrid, CASM, Asociación Barró y Asociación Fanal, (2008), *Nosotras las Artemisa*. Financiado por el Ayuntamiento de Madrid.
- Bertely, M. (2000), *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México: Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bertely, M. (2000a), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México : Paidós.
- Díaz de Rada, A. (2010), *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz Viana, L. (2011), De tonterías nada: la dimensión ética del concepto antropológico de cultura, *Revista de Antropología Social*, 20, 377-384 (reseña).
- Grañeras, M. (2011), Retos y deudas: mujeres y niñas ante la educación, diario *El país*, 28 de enero. Sección sociedad.
- Jociles, M.I. (2006), *Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención*. *Gazeta de Antropología*, 22. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Ten, L.; Tuts, M.; Pozo, J. (2003), *Guía para la promoción de la participación social de la juventud gitana*. Fundación Secretariado General Gitano e Instituto de la Juventud: Madrid.
- Nogués, L., Rodríguez A. (2007), El acompañamiento social de familias gitanas con trayectorias de marginación y exclusión residencial, *Revista de Documentación social*, 145.
- Serrano, A.; Arriba, A. (1998). *¿Pobres o excluidos? El Ingreso Madrileño en perspectiva comparada*. Madrid: Fundación Argenteria.
- Vásquez, A.; Martínez, Y. (1996), *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

---

4 Es frecuente que los cursos organizados para hombres gitanos se enfoquen en temas diferentes, como, por ejemplo, el autocontrol de las emociones. No habiendo realizado trabajo de campo en grupos de hombres gitanos perceptores de la RMI tan exhaustivamente como en grupos de mujeres (de hecho, sólo en dos de ellos), sí quiero mencionar, no obstante, que esta selección de las temáticas a tratar con los grupos de hombres parece estar vinculada con la imagen del gitano rudo, pasional e irracional que no sabe controlar su genio ni sus emociones.



